

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias Sociales
Centro de Estudios Avanzados

Doctorado en Estudios Sociales de América Latina,
línea Sociología

Tesis doctoral:

**¿Castellano, português, English? Las lenguas de la ciencia en el
campo científico latinoamericano: un estudio comparado entre
Argentina y Brasil**

Autora: Esp. Lucía Céspedes

Director: Dr. Marcelo Casarin

Mayo de 2022



¿Castellano, português, English? Las lenguas de la ciencia en el campo científico latinoamericano: un estudio comparado entre Argentina y Brasil por Lucía Céspedes se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Agradecimientos

Completar un trayecto de doctorado y presentar la tesis que lo culmina son actos que se apoyan en infinitas condiciones de posibilidad, tantas, que posiblemente rastrearlas a todas sea un acto de una exhaustividad inabarcable. Sin embargo, vale la pena destacar algunas de estas variables, las más significativas: si no se hubieran cruzado, este trabajo no existiría y yo, sin exagerar, sería otra persona.

La beca doctoral de CONICET permitió que la investigación fuera mi trabajo y mi sustento los últimos cinco años, el mejor escenario posible para quienes intentamos abrazar la ciencia como proyecto de vida (y buscamos que ese abrazo sea lo más inclusivo posible). La dirección generosa de Marcelo Casarin me acompañó dándome una orientación con libertad, confianza, y responsabilidades, enseñándome y ayudándome a descubrir qué significa esto de “la academia”. Y como sostén incondicional, mi familia: no es casual que grandes fragmentos de esta tesis hayan sido escritos en la casa de Parque Chacabuco, y tantos otros en la de Huerta Grande.

Un especial agradecimiento a las autoridades del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, el Instituto de Humanidades, el Instituto de Astronomía Teórica y Experimental, y el Instituto de Investigaciones Médicas Mercedes y Martín Ferreyra, unidades ejecutoras de CONICET-UNC, y a las del Instituto de Computação y los Departamentos de Sociología y Ciência Política de la UNICAMP. Gracias por abrirme sus puertas (presencial y virtualmente) y permitirme curiosear. A los investigadores, postdocs y doctorandos de Córdoba y Campinas que participaron en las distintas etapas del trabajo de campo de esta tesis, *eu ficarei eternamente grata*.

A mis compañeres y amigos, gracias por las lecturas, por los comentarios y observaciones, por las relecturas, por los intercambios, por enseñarme, por las sesiones de escritura, por las sesiones de catarsis, por soportar mi neurosis y ansiedades, por los cafés, las cervezas y los vinitos, por el fútbol (desde la cabina de comentarista) y por el yoga (desde el mat), por los memes, por el aislamiento que pasamos juntas y por bancarme cuando golpeaba el desaliento. Gracias por darme tiempo.

Y bueno, *allons-y*.

Índice general

Índice general.....	iii
Índice de tablas.....	v
Índice de gráficos y figuras.....	vii
Lista de abreviaturas y siglas utilizadas.....	viii
Introducción.....	9
Antecedentes de investigación en el tema.....	11
Planteo del problema de investigación.....	13
Breve mención de la metodología y casos de estudio.....	16
<i>Disclaimers</i>	18
Estructura de la tesis.....	19
Capítulo 1. Algunas definiciones en torno a las lenguas.....	22
1.1 <i>It was Greek to me</i> . Las lenguas y sus relaciones en contexto de globalización.....	22
1.2 Abrir la caja negra: prácticas translingüísticas y repertorios semióticos.....	34
1.3 De inversiones y estrategias: los mercados de bienes lingüísticos.....	39
1.4 Políticas lingüísticas en Argentina y Brasil.....	43
1.4.1 Políticas lingüísticas para la internacionalización científica: los programas <i>Ciência, Inglês, e Idiomas sem Fronteiras</i>	47
Conclusiones y paso al capítulo 2.....	49
Capítulo 2. El campo científico internacional y la geopolítica de producción de conocimiento....	51
2.1 La ciencia como espacio de lucha, más allá de los campos nacionales: relaciones y jerarquías en el sistema académico mundial.....	52
2.2 Centros periféricos: las ciencias en Argentina y Brasil.....	62
Conclusiones y paso al capítulo 3.....	71
Capítulo 3. Las lenguas de las ciencias en Argentina y Brasil: metodología y resultados de la primera etapa de indagación (encuesta).....	73
3.1 Elección y contacto con los casos de estudio: unidades ejecutoras de CONICET y departamentos de la UNICAMP.....	73
3.2 Entrevistas exploratorias en Argentina.....	82
3.3 Encuesta en Argentina.....	91
3.3.1 Caracterización de la población encuestada.....	91
3.3.2 Doctorandos y lenguas.....	111
3.3.3 Posdoctorandos y lenguas.....	127
3.3.4 Investigadores y lenguas.....	140

3.4 Encuesta en Brasil.....	156
Capítulo 4. Percepciones y representaciones de los agentes acerca de sus prácticas lingüísticas.	
Metodología y resultados de la segunda etapa de indagación (entrevistas).....	191
4.1 Selección de los entrevistados y reflexiones acerca de la situación de entrevista en pandemia.....	191
4.2 Moviendo las lenguas de la ciencia. Análisis cualitativo de las entrevistas.....	196
4.2.1 <i>Lost in translation</i>	212
4.2.2 <i>With a little help from my friends</i>	216
4.2.3 <i>Publish (¿en qué lengua?) or perish, seriously?</i>	237
4.2.4 <i>Runs in the family (or not)</i>	245
4.2.5 El poroteo, y, <i>is it an issue?</i>	252
Conclusiones.....	263
Conclusiones sobre el problema y las preguntas de investigación.....	263
Lo común y lo disímil.....	267
Refutación o confirmación de las hipótesis y los presupuestos iniciales.....	272
Implicaciones y aportes de esta tesis para la teoría y el campo disciplinar.....	275
Limitaciones de la investigación y líneas de indagación abiertas a futuro.....	278
Valoración final e integral del proceso de tesis.....	282
Bibliografía.....	286
Anexo.....	303

Índice de tablas

Tabla 1: respuestas obtenidas al cuestionario exploratorio por UE, género, y categoría de CIC...	74
Tabla 2: alcance y efectividad de la encuesta a investigadores por UE, Argentina.....	94
Tabla 3: alcance y efectividad de la encuesta a becarios posdoctorales por UE, Argentina.....	95
Tabla 4: alcance y efectividad de la encuesta a becarios doctorales (incluye becas de finalización de doctorado) por UE, Argentina.....	95
Tabla 5: investigadores por género y UE, Argentina.....	97
Tabla 6: becarios posdoctorales por género y UE, Argentina.....	97
Tabla 7: becarios doctorales por género y UE, Argentina.....	97
Tabla 8: máximo título alcanzado por becarios doctorales en cada UE, Argentina.....	98
Tabla 9: institución de obtención del título (becarios doctorales, Argentina).....	99
Tabla 10: títulos de doctorado detentados por becarios posdoctorales encuestados, por UE, Argentina.....	100
Tabla 11: institución de obtención del doctorado (becarios posdoctorales, Argentina).....	101
Tabla 12: títulos de doctorado detentados por los investigadores encuestados, por UE, Argentina.....	102
Tabla 13: institución de obtención del doctorado (investigadores, Argentina).....	103
Tabla 14: institución de realización de posdoctorado por UE (investigadores, Argentina).....	104
Tabla 15: movilidad internacional de investigadores argentinos entre el doctorado y el posdoctorado.....	106
Tabla 16: movilidad internacional de mujeres entre el doctorado y el posdoctorado (Argentina).....	106
Tabla 17: movilidad internacional de hombres entre el doctorado y el posdoctorado (Argentina).....	106
Tabla 18: distribución de la muestra de investigadores argentinos por categoría de CIC.....	108
Tabla 19: primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (doctorandos argentinos).....	112
Tabla 20: lenguas más frecuentes para consulta de bibliografía (doctorandos).....	112
Tabla 21: combinaciones de lenguas de lectura por UE (doctorandos argentinos).....	114
Tabla 22: lenguas para publicación de textos académicos (doctorandos argentinos).....	115
Tabla 23: inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (doctorandos argentinos).....	121
Tabla 24: combinaciones de inglés en distintos niveles de escolaridad (doctorandos argentinos).....	121
Tabla 25: lenguas extranjeras distintas del inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (doctorandos argentinos).....	123
Tabla 26: combinaciones de lenguas extranjeras distintas del inglés en distintos niveles de escolaridad (doctorandos argentinos).....	123
Tabla 27: primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (posdoctorandos argentinos)...	127
Tabla 28: lenguas más frecuentes para consulta de bibliografía (posdoctorandos argentinos)....	128
Tabla 29: combinaciones de lenguas de lectura por UE (posdoctorandos argentinos).....	128
Tabla 30: lenguas para publicación de textos académicos (posdoctorandos argentinos).....	129
Tabla 31: inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (posdoctorandos argentinos).....	135

Tabla 32: combinaciones de inglés en distintos niveles de escolaridad (posdoctorandos argentinos).....	135
Tabla 33: lenguas extranjeras distintas del inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (posdoctorandos argentinos).....	136
Tabla 34: combinaciones de lenguas extranjeras distintas del inglés en distintos niveles de escolaridad (posdoctorandos argentinos).....	137
Tabla 35: primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (investigadores argentinos).....	141
Tabla 36: lenguas más frecuentes para consulta de bibliografía (investigadores argentinos).....	141
Tabla 37: combinaciones de lenguas de lectura por UE (investigadores argentinos).....	142
Tabla 38: lenguas para publicación de textos académicos (investigadores argentinos).....	143
Tabla 39: inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (investigadores argentinos).....	149
Tabla 40: combinaciones de inglés en distintos niveles de escolaridad (investigadores argentinos).....	149
Tabla 41: lenguas extranjeras distintas del inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (investigadores argentinos).....	150
Tabla 42: combinaciones de lenguas extranjeras distintas del inglés en distintos niveles de escolaridad (investigadores argentinos).....	151
Tabla 43: movilidad entre el doctorado y el posdoctorado en profesores-pesquisadores brasileños.....	158
Tabla 44: doctorandos brasileños que disponen de beca para financiamiento.....	161
Tabla 45: máximo título obtenido por doctorandos en Brasil.....	161
Tabla 46: doctorandos brasileños por género e institución.....	162
Tabla 47: instituciones de obtención del máximo título previo al ingreso a los estudios doctorales en la UNICAMP (doctorandos brasileños).....	163
Tabla 48: primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (doctorandos brasileños).....	165
Tabla 49: lenguas más frecuentes para consulta de bibliografía (doctorandos brasileños).....	166
Tabla 50: combinaciones de lenguas de lectura por área (doctorandos brasileños).....	167
Tabla 51: lengua usual de publicación (doctorandos brasileños).....	168
Tabla 52: inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (doctorandos brasileños).....	177
Tabla 53: combinaciones de inglés en distintos niveles de escolaridad (doctorandos brasileños).....	177
Tabla 54: lenguas extranjeras distintas del inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (doctorandos brasileños).....	179
Tabla 55: combinaciones de lenguas extranjeras distintas del inglés en distintos niveles de escolaridad (doctorandos brasileños).....	179
Tabla 56: puntajes máximos en cada ítem de evaluación para los programas de Sociología, Ciencias Políticas y Ciencias de la Computación de la UNICAMP en la Evaluación Cuadri anual de la CAPES.....	256

Índice de gráficos y figuras

Gráfico 1: recepción de respuestas en CIJS por grupo y por fecha.....	92
Gráfico 2: recepción de respuestas en IATE por grupo y por fecha.....	92
Gráfico 3: recepción de respuestas en IDH por grupo y por fecha.....	93
Gráfico 4: recepción de respuestas en INIMEC por grupo y por fecha.....	93
Gráfico 5: cantidad de ingresos a CIC por año en la población de investigadores encuestada....	107
Gráfico 6: Cantidad de investigadores por categoría y por UE.....	108
Gráfico 7: porcentajes de investigadores de CONICET por categoría y por género.....	109
Gráfico 8: cantidad de investigadores por categoría y por género.....	110
Gráfico 9: publicación de textos académicos en lenguas diferentes al castellano por UE (doctorandos argentinos).....	115
Gráfico 10: porcentaje de realización de estadías académicas en el exterior por UE (doctorandos argentinos).....	118
Gráfico 11: momento de realización de movilidades internacionales por UE (doctorandos argentinos).....	119
Gráfico 12: países destino de estadías académicas (doctorandos argentinos).....	119
Gráfico 13: conocimiento previo de la lengua del país destino, distinta del castellano (doctorandos argentinos).....	120
Gráfico 14: lenguas extranjeras distintas del inglés en el sistema educativo (doctorandos argentinos).....	122
Gráfico 15: recursos y estrategias lingüísticas aplicadas por doctorandos argentinos.....	125
Gráfico 16: publicación de textos académicos en lenguas diferentes al castellano por UE (posdoctorandos argentinos).....	130
Gráfico 17: porcentaje de realización de estadías académicas en el exterior por UE (posdoctorandos argentinos).....	133
Gráfico 18: momento de realización de movilidades internacionales por UE (posdoctorandos argentinos).....	133
Gráfico 19: países destino de estadías académicas (posdoctorandos argentinos).....	134
Gráfico 20: lenguas extranjeras distintas del inglés en el sistema educativo (posdoctorandos argentinos).....	136
Gráfico 21: recursos y estrategias lingüísticas aplicadas por posdoctorandos argentinos.....	138
Gráfico 22: momento de realización de movilidades internacionales por UE (investigadores argentinos).....	147
Gráfico 23: países destino de estadías académicas (investigadores argentinos).....	148
Gráfico 24: lenguas extranjeras distintas del inglés en el sistema educativo (investigadores)....	150
Gráfico 25: recursos y estrategias lingüísticas aplicadas por investigadores argentinos.....	152
Gráfico 26: momento de realización de movilidades internacionales (doctorandos brasileños)..	175
Gráfico 27: países destino de movilidad internacional (doctorandos brasileños).....	176
Gráfico 28: lenguas extranjeras distintas del inglés en el sistema educativo (doctorandos brasileños).....	178
Figura 1: procedencia geográfica de los doctorandos brasileños radicados en la UNICAMP, según localización de la institución del máximo título previo.....	165

Lista de abreviaturas y siglas utilizadas

APC: Article Processing Charges

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

CIC: Carrera de Investigador Científico

CIJS: Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

CPCT: Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología

CTS: Ciencia, Tecnología y Sociedad

DCP: Departamento de Ciência Política

DS: Departamento de Sociologia

EAP: English for Academic Purposes

ERPP: English for Research Publication Purposes

ESL: English as a Second Language

ESP: English for Specific Purposes

FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

IATE: Instituto de Astronomía Teórica y Experimental

IC: Instituto de Computação

IDH: Instituto de Humanidades

INIMEC: Instituto de Investigaciones Médicas Mercedes y Martín Ferreyra

STEM: Science, Technology, Engineering, and Mathematics

UE: Unidad Ejecutora

UNC: Universidad Nacional de Córdoba

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

Introducción

Caliban: -You taught me language; and my profit on't
Is, I know how to curse. The red plague rid you
For learning me your language!
(William Shakespeare, *The Tempest*)

Te compadecía, realicé grandes esfuerzos para hacerte hablar. Cuando, en tu salvajismo, no sabías ni cuál era tu propio sentido, te doté de propósitos y de palabras para que los conocieras, reprocha Miranda¹ a Caliban. El nativo de la isla responde que el único beneficio de haber aprendido esa lengua es poder maldecir: ¡que la plaga roja los destruya por enseñarme su lengua!

La Tempestad no es el primer escrito sobre el encuentro, la conquista, y la adopción (forzada) de la lengua del opresor², pero, como casi todas las palabras surgidas de la pluma de William Shakespeare, es una fuente de inagotables reinterpretaciones para hablar de diferentes experiencias de colonialidad, dominación, identidad y resistencia. En cada una de estas luchas, las lenguas tienen un lugar privilegiado.

Tal vez en otro momento y lugar podamos conversar sobre cómo el estatus de dramaturgo y poeta nacional del Reino Unido alcanzado por el bardo de Stratford-upon-Avon fue una de las condiciones de posibilidad de su ascenso al puesto de autor universal, escrutador atemporal de la psique humana. Dejando de lado (aunque nunca del todo) estas inquietudes literarias, en la presente tesis me propongo transportar el debate sobre la cuestión lingüística a otro campo del espacio social. ¿Acaso hay tal debate en la ciencia? ¿Cómo se relacionan los científicos de la periferia con la lengua del centro? ¿Y con sus propias lenguas? Es más, ¿hay forma de relacionarse con el centro (con Prospero) si no es a través de *su* lengua? A fin de ensayar algunas respuestas a esas preguntas, me aboco a explorar el rol de la(s) lengua(s) en uso al interior del campo científico-académico latinoamericano, con foco en dos de los países que se constituyen como “centros periféricos” y que, dato no menor, poseen como lenguas oficiales a las dos

¹ O el propio Prospero, dependiendo de las decisiones de edición y traducción de ese fragmento de diálogo.

² Y yo no soy la primera en tomar esta obra como punto de partida para la discusión de la cuestión lingüística en el campo científico. Hay lecturas que nos interpelan en distintos niveles y terminan indefectiblemente siendo brújulas. En mi caso, el artículo *Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán* de Fernanda Beigel (2017) fue uno de esos momentos *eureka*. ¿Era posible combinar a Shakespeare, sociología de la ciencia y lingüística aplicada? ¿Cómo elegir otro camino para mi doctorado, sabiendo que esta opción existía?

hegemónicas de la región (al margen de la cantidad de lenguas originarias reconocidas en distinta medida): Argentina y Brasil, castellano y portugués.

La ciencia, en tanto práctica social y sistema de producción de conocimiento racional y verificable acerca del mundo, históricamente ha mantenido una relación ambigua y en cierta medida paradójica con los sujetos que la construyen. Sin entrar en las discusiones acerca del lugar que ocupa el sujeto cognoscente en el proceso integral de *hacer ciencia*, y partiendo de una concepción operativa de esta actividad, podemos decir que, tradicionalmente, la visión dominante sobre las ciencias tendió a borrarlo a fin de presentar las conclusiones obtenidas como universales, objetivas, e ideológicamente neutras.

Pese a esto, el sujeto está ineludiblemente presente en dos de los pilares del método científico: la comprobación intersubjetiva y la replicabilidad. En efecto, un experimento no se considera validado hasta tanto haya sido llevado a cabo y sus resultados replicados por personas diferentes de aquellas que lo realizaron por primera vez. Si, bajo las mismas condiciones experimentales, distintos científicos llegan a las mismas conclusiones, la evidencia apuntaría a la aceptación de la hipótesis o premisa que se buscaba comprobar. En este sentido, la subjetividad *individual* parecería ser el aspecto vedado de la actividad científica; pero la *intersubjetividad* es básica para la consolidación de un cuerpo comúnmente aceptado de conocimiento científico. El sujeto particular sería, idealmente, intercambiable: no importaría quién realice la experiencia mientras siga las reglas metodológicas sancionadas por una determinada comunidad de expertos. La ciencia, entonces, es una empresa eminentemente colectiva.

¿Qué implicancias tiene este borramiento del individuo en favor de la comunidad, y hasta qué punto es sostenible esta imagen mitificada o idealizada del trabajo científico, especialmente en un contexto de creciente internacionalización de las ciencias y las tecnologías? ¿Qué ocurre cuando investigadores de todo el mundo, desde regiones estructuralmente muy desiguales, se ponen en contacto? Como toda práctica social, y por más que le pese, la ciencia se expresa y está atravesada por el lenguaje, toda vez que el objetivo último de un descubrimiento científico es ser comunicado a una comunidad de pares expertos. Como rezaba en su momento el *slogan* del portal de revistas científicas REDALYC, “la ciencia que no se ve no existe”.

Esta dimensión intrínsecamente comunicativa de las ciencias supone un umbral de inteligibilidad mínimo entre quienes forman parte de, o aspiran a integrar, una determinada comunidad disciplinar. Si bien en las ciencias llamadas “duras”, “exactas” o “naturales” el uso de lenguajes formales y matemáticos allana el camino para la intercomprensión, la ciencia es una práctica socialmente situada y como tal no puede despegarse por completo de las lenguas naturales propias de quienes la practican. A su vez, estas se encuentran imbricadas en esquemas de valoración y apreciación cambiantes y dinámicos que determinan relaciones de poder entre las lenguas análogas a las relaciones de poder entre los grupos que las hablan. El uso de una o varias lenguas para la comunicación científica internacional, entonces, necesariamente debe atender al rol ocupado por esas comunidades lingüísticas en el sistema-mundo, ya que una posición de hegemonía económica o política será un aliciente para la adopción de determinado código compartido. Y, como señalan Park y Wee (2013), ninguna práctica comunicativa, ni siquiera las científicas, tienen lugar en un espacio políticamente vacío. Todas estas pugnas configuran un espectro de interacciones académicas en las que lo lingüístico cobra una importancia central, y problemática (Rodríguez Medina, 2019).

Antecedentes de investigación en el tema

La temática de las lenguas de la ciencia y sus implicancias en las condiciones materiales de producción y circulación de conocimiento científico está ampliamente trabajada a nivel global. Como indica Swales (2019), la gran mayoría de la literatura sobre discurso académico se ha enfocado en la escritura. Lillis (2021) coincide con esta apreciación, y agrega que, históricamente, el objeto de los estudios sobre escritura académica ha sido exclusivamente el texto escrito, con base en asunciones sobre lo que un texto académico debería ser y hacer en vez de explorar la escritura académica como una práctica situada, que persigue efectos y motivaciones particulares. Esto fue cambiando en las últimas décadas, a partir de lo que podemos denominar la geopolítica de la escritura, publicación y edición científica (Canagarajah, 2002; Lillis y Curry, 2010; Bennett, 2014a; Salö, 2015, por mencionar solo algunos). Estos estudios proponen una perspectiva crítica sobre el estado del campo científico y su funcionamiento como mercado lingüístico, en especial relativo al lugar ocupado por la lengua inglesa, así como las características que adquiere

la economía de intercambio de bienes lingüísticos dentro de los campos nacionales (pero internacionalizados en distinta medida) de producción científica y académica.

Al nivel pedagógico de enseñanza de lenguas extranjeras, se puede mencionar el desarrollo de investigaciones cada vez más especializadas en las áreas del English as a Second Language (ESL), English for Specific Purposes (ESP), English for Academic Purposes (EAP), English for Research and Publication Purposes (ERPP). Sin embargo, nos interesan más aquellas perspectivas que analizan las implicancias del tema del inglés como “lengua franca” de la ciencia y que cuestionan su posición hegemónica para la producción, circulación y acceso al conocimiento científico, y sus relaciones con otros idiomas. En esta línea se inscriben los trabajos de las mencionadas Theresa Lillis y Mary Jane Curry (2010), Karen Englander (2014), Françoise Salager-Meyer (2008, 2015) y Ulrich Ammon (2001, 2012), entre otros. Estos autores analizan el funcionamiento del mercado de comunicación científica en relación con la mercantilización de la educación superior, y los efectos de consagración –pero también de clausura y exclusión– que el inglés como lengua franca asimétrica acarrea para científicos no angloparlantes. Resulta destacable que muchas de estas perspectivas críticas al estado del campo científico y su funcionamiento como mercado lingüístico, en especial relativas al lugar ocupado por la lengua inglesa, provengan de países centrales, o de investigadores de diversos trasfondos lingüísticos y culturales radicados en universidades y centros de investigación de países centrales.

En América Latina, y pese a los amplios desarrollos sociológicos en la región sobre estudios de- y post- coloniales, relaciones internacionales, formas y manifestaciones de dependencias, saberes situados, desarrollo, producción de conocimiento y temas relacionados, la lingüística parece tener un lugar secundario en los estudios latinoamericanos sobre ciencia, tecnología y sociedad. Existe una amplia producción acerca de la alfabetización académica y la lectoescritura en la educación superior, pero, desde el campo de los estudios en ciencia, tecnología y sociedad (CTS), también llamados estudios sociales de la ciencia, la mayor parte de la literatura se ha encargado de relacionar a las lenguas con diferentes indicadores de internacionalización de la investigación científica, publicación y visibilidad de revistas, y *output* de artículos académicos por área disciplinar, país o institución (Beigel y Gallardo, 2021; Monteiro e Hirano, 2020; Finardi y França, 2016; Miguel, González y Chinchilla-Rodríguez, 2015;

De Filippo, 2014). Por otra parte, algunos trabajos apuntan a cuantificar los obstáculos percibidos por científicos latinoamericanos al desempeñarse en una lengua que no es la propia (Hanauer y Englander, 2011, en México; Ramírez-Castañeda, 2020, en Colombia). Sin embargo, como han señalado Curry y Lillis (2017), la región se encuentra aún subrepresentada en comparación con otras áreas del mundo bien estudiadas (como Asia o los países escandinavos), y se encuentran pocos estudios que integren de manera fluida los aportes del campo CTS con una mirada sociolingüística integral.

Sí se debe mencionar el Programa de Investigaciones sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL), dirigido por Fernanda Beigel en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Puesto que una de sus tesis centrales es que el idioma inglés ha jugado un rol central en la conformación del actual sistema académico mundial, sus aportes constituyen una de las principales bases teóricas de esta investigación. En Brasil, Monteiro e Hirano (2020) realizaron un estudio sobre la inserción de investigadores brasileños en la comunidad científica internacional desde un análisis sociolingüístico integrado con la perspectiva de los centros-semiperiferias-periferias. Asimismo, el grupo liderado por Kyria Finardi, desde la Universidade Federal do Espírito Santo, viene llevando a cabo exhaustivos estudios sobre la relación entre internacionalización de la educación superior y multilingüismo en ese país, con especial atención al efecto de los programas *Inglês sem Fronteiras* e *Idiomas sem Fronteiras*, ambos derivados a su vez de *Ciência sem Fronteiras* (Finardi, 2016, 2019; Finardi y Archanjo, 2018). Desde otro punto de vista, el lingüista mexicano Rainer Hamel sostiene una posición sumamente crítica y afín a la reivindicación de derechos lingüísticos como derechos humanos, a la vez que reflexiona sobre el monolingüismo de hecho que opera sobre la ciencia a nivel global y la aparente inevitabilidad del avance del inglés (2007, 2013). Tampoco se puede dejar de referir a tal vez uno de los textos latinoamericanos más específicos sobre el tema, *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*, de Renato Ortiz (2009), en la línea de sus estudios sobre el fenómeno de la mundialización, la globalización y la cultura.

Planteo del problema de investigación

El objetivo principal de la tesis es caracterizar la presencia, distribución, valoración y relevancia de las diferentes lenguas usadas para la comunicación entre pares dentro del

campo científico latinoamericano y su injerencia en la trayectoria, representaciones y prácticas de los agentes insertos en dicho campo, en relación a la posición semiperiférica de la región respecto de los centros mundiales de producción de conocimiento. Este planteo parte de la premisa de que una mirada sociolingüística puede contribuir a comprender lógicas subyacentes, prácticas de reproducción y estrategias de subversión desplegadas en un contexto de creciente internacionalización de las ciencias. La propuesta es indagar acerca de las lenguas en uso en diferentes situaciones comunicativas académicas y subcampos disciplinares en dos de los países centrales para la ciencia y técnica de la región: Argentina y Brasil.

Los objetivos específicos incluyen describir los capitales lingüísticos detentados por investigadores argentinos y brasileños de diferentes categorías y disciplinas; mostrar las estrategias de compensación que emplean aquellos más “desposeídos” en términos de capital lingüístico; relevar la posición global del castellano y el portugués como lenguas científicas en comparación al inglés; y reconocer modalidades y características de los procesos de alfabetización en el discurso científico-académico en campos disciplinares y nacionales diferentes. Asimismo, aspiro a problematizar y reflexionar sobre el lugar del castellano y el portugués como lenguas científicas atendiendo a los condicionantes geopolíticos de la posición semiperiférica de América Latina en el sistema-mundo, y del inglés como “lengua franca” de la ciencia, calificativo que muchas veces se usa de forma acrítica sin considerar el carácter histórico y contingente de tal posición, las relaciones de fuerza y de poder establecidas y reproducidas a través de la lengua, y las implicancias de aceptar un virtual monolingüismo sobre el conocimiento producido en un contexto de globalización (Ortiz, 2009).

Una de las principales hipótesis de esta tesis es que, si bien el predominio del inglés como lengua académica a nivel global es claramente verificable al tomar al artículo científico publicado en determinadas revistas como único indicador, en el proceso integral de hacer ciencia se involucran también otras lenguas, integradas a través de prácticas translingüísticas creativas. Al mismo tiempo, considero *a priori* dos variables como las principales explicadoras de las actitudes, representaciones y prácticas lingüísticas de científicos latinoamericanos: el área disciplinar (dividiendo a grandes rasgos entre ciencias sociales y humanidades, y ciencias físicas, exactas y naturales) y la

instancia en la que el agente se encuentra dentro de su trayectoria académica (doctorado, posdoctorado, y carrera de docente / investigador).

La comunicación es una dimensión transversal al quehacer científico. Sin embargo, sigue siendo percibida como algo secundario o accesorio, o, en el mejor de los casos, el mero corolario de un proceso de investigación. En esta tesis reivindico el aporte que se puede realizar a los estudios CTS desde una perspectiva sociolingüística. La circulación del conocimiento científico es un factor clave en el establecimiento y reproducción de las jerarquías entre saberes y de las relaciones de poder Norte-Sur. Así, analizar las ciencias latinoamericanas a través de las representaciones y prácticas lingüísticas de sus investigadores puede ofrecer otra mirada sobre problemas sociológicos clásicos como la dependencia y la integración de un área semiperiférica en el sistema mundial.

Blommaert (2017) plantea que la sociolingüística tiene un potencial subvalorado de crear teoría social debido a la escasa extrapolación de categorías, conceptos o constructos sociolingüísticos a ámbitos más amplios de la sociología. Para el autor, todo sociolingüista es en realidad un tipo especializado de sociólogo, cuyo trabajo con el lenguaje lo pone en un lugar privilegiado para percibir las dinámicas de la vida social, con una inmediatez y precisión únicas. En la misma línea, Park y Wee (2013) han expresado que el estudio del inglés global, al ser una disciplina más que nada explorada por la lingüística aplicada y la pedagogía de aprendizaje de lenguas, ha sido lento en incorporar las perspectivas de la sociolingüística. A la inversa, los sociolingüistas, antropólogos lingüísticos (y, agregaría, sociólogos) no han demostrado demasiado interés en aplicar sus constructos teóricos a la pregunta por la globalidad del inglés. En ese sentido, esta tesis busca hacer dialogar la sociolingüística con los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, con un fuerte foco en la teoría social que sustenta ambas perspectivas. Siguiendo a Lillis (2021), los sentidos de cualquier práctica cultural, incluyendo la escritura, y dentro de ella la escritura académica, no se pueden tratar como si fueran autónomos de otros aspectos y condiciones de la vida social. En línea con el planteo de la autora, buscaré evitar la carga de prescriptivismo presente en los estudios con foco en los textos, y privilegiar las perspectivas de quienes desarrollan determinadas prácticas como medio de comprenderlas. La perspectiva es recoger el desafío planteado por Rojo (2021): “comprender cómo la lengua desempeña un papel vital en la producción

y circulación de la investigación, y en los intercambios académicos, sino también en la (re)producción y el refuerzo de todas estas desigualdades” (p.184).

Breve mención de la metodología y casos de estudio

Mediante una combinación de técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, se relevaron las prácticas y representaciones lingüísticas de investigadores, posdoctorandos y doctorandos de Argentina y Brasil, quienes se desempeñan tanto en ciencias exactas y naturales como en sociales y humanidades. Esto habilitó un estudio comparativo para identificar similitudes y diferencias entre dos de los países con mayores sistemas científicos de la región (y con culturas evaluativas y tradiciones institucionales específicas), entre áreas disciplinares, y entre instancias de la trayectoria científico-académica.

Para focalizar la investigación, se seleccionó una serie de instituciones científico-académicas que fungieran como casos de estudio. Opté por instituciones que poseyeran poblaciones de investigadores y becarios considerables para ser abordadas en su totalidad tanto cuali como cuantitativamente, pero no demasiado extensas como para desbordar las capacidades y alcances de este trabajo. Asimismo, fueron privilegiadas aquellas donde disponía de contactos que actuaron como informantes clave y “porteros” para facilitar el trabajo de campo. En Argentina, se eligieron cuatro unidades ejecutoras (UE) de doble dependencia CONICET-UNC. El Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (CIJS) fue creado en 1985 en el seno de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con el objetivo de promover “la investigación, la formación de investigadores y el estudio de problemas vinculados a la realidad jurídica nacional y local [...] complementar el perfil socioprofesional de los docentes, estimulando la formación de investigadores en ciencias jurídicas y sociales” (CIJS, s/f), y en 2015 se convirtió en una UE de doble dependencia CONICET-UNC, la primera en el país dedicada estrictamente a las ciencias jurídicas. El Instituto de Astronomía Teórica y Experimental (IATE) es otra unidad ejecutora de doble dependencia CONICET-UNC ubicada en el predio del Observatorio Astronómico de Córdoba (OAC), también perteneciente a la misma universidad. Se conformó como unidad ejecutora del CONICET en 2006, recuperando un programa de investigación creado en 1983 por el astrónomo y ex director del OAC José Luis Sérsic, que había sido discontinuado tras su fallecimiento en 1993. El

Instituto de Humanidades (IDH) fue creado en 2011 como UE CONICET-UNC. Sus áreas de incumbencia son las Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y Humanas, tanto a nivel teórico como de investigaciones empíricas. Finalmente, el Instituto de Investigación Médica Mercedes y Martín Ferreyra (INIMEC) fue inaugurado en 1947 con el nombre de “Instituto de Investigación Médica para la Promoción de la Medicina Científica”. En 1948 se lo rebautizó como Instituto de Investigación Médica “Mercedes y Martín Ferreyra” (IMMF), y al año siguiente se constituyó como asociación civil sin fines de lucro. En 1971, IMMF y CONICET firmaron un convenio para crear la UE de doble dependencia INIMEC. Ya en 2012, se convirtió en una unidad ejecutora de triple dependencia, mediante un convenio con la UNC (Instituto Ferreyra, s/f).

Para el trabajo con la contraparte brasileña de este estudio fueron elegidos los Departamentos de Sociología (DS) y de Ciência Política (DCP), ambos partes del Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), y el Instituto de Computação (IC) de la misma universidad. La UNICAMP, fundada en 1966, es una universidad con un fuerte perfil y orientación a la investigación. El DS y el DCP fueron creados en 1991, a partir del desdoblamiento del hasta entonces Departamento de Ciências Sociais en tres departamentos con perfiles disciplinares específicos: antropología, ciencias políticas y sociología. El programa de posgrado del DCP se compone por la maestría en ciencias políticas, creada en 1974, y el doctorado, de 2004. El programa de *pós* del DS también data de 1974. Los orígenes del IC se remontan a 1969³, cuando se comenzó a dictar en la UNICAMP la carrera de grado en ciencias de la computación, la primera de Brasil. En aquel año también se creó el Departamento de Ciência da Computação (DCC) dentro del Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação (IMECC). En 1977 se inició el programa de posgrado con la maestría en ciencias de la computación. En 1996, el DCC tomó entidad propia como la vigésima unidad de enseñanza e investigación de la UNICAMP, al fundarse el IC. El doctorado en ciencias de la computación comenzó a dictarse al año siguiente.

Como indica Feld (2016), habría cierto consenso en que, debido a la inserción periférica de América Latina en el sistema mundial, las políticas de ciencia y técnica han tenido un carácter mimético en general, especialmente “ayudadas” por organismos

³ 1969 es el número exhibido en el ábaco del logotipo del IC.

internacionales difusores de modelos institucionales o paradigmas. Estos factores estructurales subyacentes y comunes a la región pueden haber inclinado la balanza hacia la identificación de tendencias generales y no tanto hacia los estudios comparados particulares. Pese a esto, la autora plantea que incluso reconociendo “la presencia de tendencias comunes o de algunos rasgos contextuales semejantes [...] está pendiente la tarea de evaluar la intensidad de los constreñimientos internacionales y el peso de las dimensiones locales en el diseño de las instituciones y en las políticas” (Feld, 2016, p.40). Feld destaca la productividad de comparar Brasil y Argentina para la búsqueda de isomorfismos por la posibilidad de establecer correlaciones entre sus regímenes políticos, procesos de conformación y transformación de burocracias y aparatos estatales, y los impactos de esto en las políticas de CyT de ambos países. Entonces, la comparación y el análisis se da en torno a dos variables con efectos en cierto modo complementarios: por un lado, la tendencia a la homogeneización proveniente de los paradigmas internacionales de políticas de CyT; por otro, “los patrones de relaciones entre actores locales clave para la definición de dichas políticas (fundamentalmente los representantes del campo científico y las élites políticas, civiles o militares)” (p.41). Así como Feld analiza la tensión global-local en el ámbito de las políticas científicas, aquí el foco estará puesto en las lenguas como dimensión transversal a la actividad científica y atravesada por esas mismas tensiones entre la tendencia a la globalidad e internacionalización y la reivindicación de las miradas y especificidades locales. Además, con todas sus diferencias, existen similitudes no lingüísticas que acercan las historias del castellano, el portugués y el inglés: las tres son lenguas originalmente noratlánticas, cuya expansión fue marítima (de Swaan, 2001) al imponerse como las lenguas de los imperios coloniales que España, Portugal y el Reino Unido consolidaron en las Américas (y otras regiones del mundo) y mantuvieron durante siglos.

Disclaimers

Un *disclaimer* es, según nos dice el Oxford Learner’s Dictionary, un aviso mediante el cual alguien se desliga de determinadas responsabilidades, o niega tener conocimiento de ellas. Las declaraciones de conflictos de interés que se expanden como requisito para la publicación de artículos científicos son un excelente ejemplo de ello. Por mi parte, prefiero una definición más casera: es el cartel en el cual avisamos por anticipado cómo

viene la mano, y, se sabe, el que avisa no traiciona. Entonces, sepa quien lee que esta tesis contiene, especialmente en el Capítulo 4, diversos fragmentos de entrevistas transcritas en portugués, cuya traducción se puede consultar en el Anexo. Debido a la extensión de estas piezas de texto es que no juzgué conveniente (ni estético) incluir las versiones en castellano en la misma página en el cuerpo de la tesis. Si damos crédito a las representaciones acerca de la cercanía filogenética y mutua inteligibilidad del castellano y el portugués, confío en que el núcleo central de sentidos que me llevó a seleccionar y recortar cada fragmento podrá ser comprendido.

El otro aviso se relaciona nuevamente con las palabras y las lenguas. Es, tal vez, más personal, y con el que debería haber comenzado esta breve sección: ¿por qué titularla con la palabra *disclaimer* y no “avisos”, “aclaraciones” o “consideraciones”? Como se verá en los relatos de las entrevistas, no es raro que científicos hispano y lusoparlantes inserten palabras en inglés en su discurso. En mi caso, esto no se debe solamente a una deformación profesional o a la incorporación de una jerga que debe mucho a la cultura digital en la que todos nos encontramos, en menor o mayor medida, inmersos. El inglés forma parte de mí desde que tengo memoria. Incluso después de años de estudiarlo formalmente, nunca dejé de sentirlo como un juego. Buscar hasta encontrar el término más preciso, reformular oraciones y frases de infinitas maneras, descubrir expresiones equivalentes entre lenguas y reír con las traducciones literales que transforman un dicho o refrán perfectamente coherente en una mera ristra de palabras encadenadas sin sentido... si la cuestión de la identidad a través de la lengua es uno de los principales debates del campo, en mi caso, el inglés es completamente inescindible de mi configuración subjetiva, de mi trayectoria social y de mi experiencia vivida. Mi manera de escribir, entonces, responde en parte al origen lingüístico de los conceptos y términos que elijo usar (lo cual es, precisamente, uno de los puntos centrales de esta tesis), pero también excede a mi formación teórica: es la cristalización de mis procesos de alfabetización y de mi vida como sujeto comunicativo.

Estructura de la tesis

En el Capítulo 1 asiento el marco teórico desde el cual conceptualizo las lenguas, las valoraciones, los usos y las prácticas lingüísticas. En primer lugar, se describirán a grandes rasgos algunas teorías macro que explican las relaciones entre lenguas en un

contexto de globalización, con especial atención al rol del inglés como actual lengua hegemónica global. Dentro de ese contexto, el nivel del análisis pasará a las prácticas situadas, desde un enfoque translingüístico y de las lenguas como repertorio de recursos semióticos, es decir, posiciones que se alejan de la concepción tradicional de las lenguas como bloques monolíticos y entidades abstractas. También se recuperan los aportes de Pierre Bourdieu, quien concibe a las intervenciones lingüísticas como bienes simbólicos colocados en un mercado de bienes lingüísticos regido por normas de corrección determinadas. Finalmente, se cierra el capítulo con una breve mención a las políticas lingüísticas implementadas de manera oficial en Argentina y Brasil.

En el Capítulo 2, establezco las categorías analíticas para el abordaje de las condiciones actuales de producción, circulación y recepción de conocimiento científico. Aquí trazo un recorrido inverso al Capítulo 1, que iba de macro a micro: este capítulo inicia estableciendo algunos conceptos bourdianos básicos para el estudio de las ciencias: campo, capital, consagración, posiciones, *habitus*, entre otros. La pregunta acerca de si los campos pueden ser transnacionales (Sapiro, 2013) da pie para ampliar la mirada y discutir nociones como las relaciones centro/periferia y dependencia/integración aplicadas al sistema académico mundial (Beigel, 2013, 2014), de manera análoga a lo que ocurre en el sistema-mundo. El foco será América Latina, especialmente Argentina y Brasil, un área que vacila entre la periferia y semiperiferia. Buscando complejizar las nociones de dependencia o autonomía, se dará paso al siguiente capítulo para analizar estas variables a través de su dimensión sociolingüística en los estudios de caso seleccionados.

En el Capítulo 3, reporto los resultados de la primera fase del trabajo de campo, esto es, la encuesta distribuida entre doctorandos, posdoctorandos e investigadores argentinos y brasileros. Se describen los casos de estudio elegidos y el proceso por el cual se entró en contacto con las autoridades de cada institución, y se relata el proceso de construcción del instrumento de recolección de datos, así como su aplicación y técnicas de análisis. Los resultados se presentan en forma de gráficos y tablas junto con la interpretación de esos datos.

En el Capítulo 4, expongo los resultados de la segunda fase del trabajo de campo, consistente en una serie de entrevistas semi-estructuradas a una muestra de la población encuestada. Como en el capítulo anterior, se explicitan los criterios de selección de los

encuestados y se describe el proceso de establecimiento de contacto y realización de las entrevistas, mediadas por las restricciones de la pandemia de COVID-19. A partir de las declaraciones de los entrevistados, se identifican y se discuten núcleos temáticos recurrentes, los cuales se analizan contraponiendo categorías teóricas con categorías nativas manifestadas en citas de las entrevistas.

Finalmente, en las Conclusiones sistematizo los principales hallazgos de esta investigación, incluyendo las consideraciones finales en torno a el problema, las preguntas de investigación, y los presupuestos iniciales del trabajo. También evalué los aportes de esta tesis para el campo disciplinar a nivel teórico y empírico, menciono algunas limitaciones encontradas en el proceso de investigación, y propongo líneas de continuidad abiertas a futuro. Para terminar, realizo una valoración final e integral del proceso de tesis en su conjunto.

Capítulo 1. Algunas definiciones en torno a las lenguas

Y, en el coro de Babel
desafina un español
(Joaquín Sabina, *Peces de ciudad*)

Este capítulo parte de la premisa de que las diferentes condiciones sociohistóricas se relacionan dialécticamente con las actitudes, representaciones y prácticas lingüísticas mantenidas por agentes sociales en contextos diversos. Al respecto, considero junto con Heller (2010b) que la globalización y las lenguas son fenómenos estrechamente imbricados y que, para analizar las segundas, es necesario tener en cuenta la coyuntura histórica actual provista por la primera. La autora sostiene que no es la globalización en sí lo que ha traído cambios y novedades en la forma de pensar nuestras lenguas, más bien, hay que buscar esas causas en la emergencia de una economía globalizada, entre cuyas consecuencias se encuentran nuevas condiciones materiales para la producción de bienes simbólicos y prácticas lingüísticas, además de nuevos desafíos para conceptualizar a las lenguas y las relaciones establecidas entre sus hablantes. Con el surgimiento de nuevos y complejos mercados para los recursos lingüísticos y comunicativos, que cambian y redefinen los criterios de valoración de las lenguas y de sus hablantes, se exaltan no solo la diferencia y la diversidad, sino también la inequidad y las restricciones (Blommaert, 2010). La perspectiva sociolingüística que se sostendrá, entonces, no es una del estudio de lenguas en abstracto, sino de las complejas formas en que los hablantes emplean los recursos lingüísticos que tienen a su disposición para alcanzar sus metas comunicativas, así como del valor que se les atribuye, su distribución, los reclamos de propiedad sobre ellos, y sus efectos concretos en campos sociales específicos (Blommaert, 2010). Y, como la historia de las lenguas científicas está en correlación con la trayectoria de la globalización, aunque no la sigue servilmente (Gordin, 2015), tiene sentido comenzar con las características que asumen las lenguas y las relaciones entre sus hablantes en este contexto.

1.1 *It was Greek to me.* Las lenguas y sus relaciones en contexto de globalización

A la globalización se le atribuyen dos tendencias contrapuestas: por un lado, la unificación progresiva de los modos de vida a nivel, justamente, global, planetario; por otro lado, el surgimiento de nuevas heterogeneidades a partir de la emergencia de nuevas identidades o de la radicalización de aquellas ya existentes. La tan mentada difuminación de las fronteras nacionales se da a través de la transnacionalización de “contingentes humanos y bienes de cultura” que, al desplazarse, relocalizan características y prácticas culturales originalmente locales o regionales (Segato, 2002). En efecto, la potencia homogeneizadora e integradora de la globalización existe en la misma realidad con una creciente afirmación de la(s) diversidad(es) a nivel cultural, étnico, lingüístico; nuevas formas de reinventar la alteridad (Grimson, 2011) que en el siglo XX pasaban exclusivamente por la ideología política. Si el siglo XX la construcción de la diferencia se había articulado alrededor de la dicotomía entre dos sistemas político-económicos contrapuestos, el siglo XXI presenta una multiplicidad de conflictos culturales en contraposición con el avance de un “sistema político-económico planetario” (Hamel, 2008).

Ambas tendencias, si bien parecen contradictorias, son dos caras de un mismo fenómeno: una desterritorialización de las culturas y los grupos de pertenencia, en un contexto donde “la tradicional división entre lo local, lo nacional y lo global (o internacional) ya no se sostiene” (Hamel, 1995, p.11). En esta línea, la creciente interconexión espacial de individuos y grupos, cada vez más visible (y, en cierto punto, exacerbada) por las TICs a lo largo del siglo XX y en estas primeras décadas del XXI resquebraja esa asociación entre cultura y territorio. Al desarraigar a los individuos de sus lugares, las nuevas condiciones de existencia en el mundo rompen la relación tradicional entre espacio y tiempo (Ortiz, 2009). Y, podemos agregar, entre espacio, cultura y lengua. Junto con las personas, también se desplazan sentidos, sistemas de significación y visiones de mundo que son rearticulados y reorganizados en sus nuevos contextos de apropiación y circulación. Por lo tanto, cultura y territorialidad ya no pueden pensarse en una relación lineal y directa (Grimson, 2011).

Si los grupos humanos están atravesados por múltiples factores de distinción (edad, clase, género, etc.), necesariamente los territorios que habitan tampoco son homogéneos, más allá de cierta prevalencia discursiva del círculo una nación-una cultura-

una lengua-un territorio. En la práctica, “ya no hay coincidencia entre idioma y territorio. [...] cada ciudad es Babel [...] la diversidad no está distribuida en el espacio, sino más bien puesta en juego en cada espacio” (Grimson, 2011, p.58). Ante esto, Ortiz (2009) observa cómo hacia fines del siglo XX se produce una resignificación respecto al mito de Babel. La confusión de las lenguas y la imposibilidad de comunicación es la acción de Dios ante el intento de la humanidad de construir una torre que llegara al reino de los cielos: Babel representa el fin de lo uno, la comunidad, el entendimiento entre los hombres, y el consiguiente paso (la caída) a lo diverso, la diferencia, lo irreconciliablemente heterogéneo como castigo divino (Ortiz, 2009; Grimson, 2011).

Por el contrario, la pluralidad hoy se identifica con riqueza; la unicidad, con empobrecimiento de la experiencia humana. La diversidad es un valor que proteger e incentivar, mientras que el monolingüismo produce desconfianza. Hamel (1999) insta a dejar atrás las posturas asimilacionistas donde la diferencia era vista como un problema, en pos de aceptar la realidad de la abrumadora diversidad lingüística como una fuente de riqueza discursiva y cultural. Por su parte, Blommaert (2003) lamenta que gran parte del discurso (académico o no) sobre la globalización la presente como la creación de uniformidad en todo el mundo.

Pero en esta operación semántica hay algunas sobresimplificaciones implícitas, como la relación directa e ingenua entre multilingüismo y tolerancia o apertura mental, de la misma forma en que, hacia fines del siglo XIX y principios del XX, la búsqueda de una lengua universal apuntaba a fomentar la paz y el entendimiento entre las gentes automáticamente, por medios lingüísticos (Ortiz, 2009). Además, hay que tener cuidado con la defensa ciega de la diversidad como un valor en sí mismo.

Es en este contexto complejo y multideterminado que la lingüística comenzó a esbozar modelos teóricos para dar cuenta de las relaciones entre lenguas ante los desplazamientos causados por la globalización. Si bien temas como el contacto lingüístico o la expansión socioterritorial de lenguas habían sido históricamente preocupaciones de la disciplina, los cambios cuantitativos, cualitativos, de alcance y de escala ocasionados por la globalización de diferentes esferas culturales, sociales y económicas desde fines de la década de los '80 dieron cuenta de la necesidad de teorías nuevas para describir estos fenómenos: la emergencia o reestructuración de sistemas sociolingüísticos globales, el rol del inglés como lengua global, y la interdependencia

entre grupos sociales donde la lengua es tanto un medio como un marcador de dichas relaciones (Coupland, 2003, 2010). La sociolingüística, en particular, comenzó a tratar la temática de forma específica llegando a la primera década de los 2000, cuando la globalización ya había adquirido una madurez suficiente en la teoría sociológica y los estudios culturales (Coupland, 2003). En este sentido, existen numerosos modelos de conceptualización de las lenguas a nivel global; aquí se desarrollarán apenas dos de ellos, uno general, y otro aplicado a la diseminación del inglés en concreto.

Haciendo uso de un rico lenguaje metafórico que permite una visualización bastante clara de su modelo, el sociólogo Abram de Swaan (2001) esbozó su sistema lingüístico global (*global language system*) con fuertes reminiscencias a la teoría de sistema-mundo wallersteineana (ver Wallerstein, 2006, para una introducción a este marco analítico). De hecho, de Swaan comienza planteando que la constelación de lenguas humanas es una parte integral del sistema-mundo, además de sus dimensiones política, económica, ecológica, cultural, entre otras. Partiendo de la variedad de lenguas que existen en el mundo, la mayoría de las cuales son ininteligibles entre sí, de Swaan indica que son los hablantes multilingües quienes mantienen unidos y garantizan el contacto entre grupos humanos. Estas conexiones, sostiene el autor, no ocurren al azar, sino que constituyen una red jerárquicamente ordenada, un *sistema*. En efecto, tal como en el sistema-mundo, en el sistema lingüístico global existen periferias, semiperiferias, y centros.

Según esta clasificación, las lenguas periféricas son, en realidad, la mayor cantidad de lenguas existentes, un 98% de ellas, de acuerdo a la estimación del autor. Son lenguas de tradiciones orales, con escasos registros escritos o en otro tipo de soporte físico. Son, por ende, lenguas que dependen de la memoria y vitalidad de sus hablantes. En este modelo, las lenguas periféricas zonales tienden a congregarse alrededor de una lengua central que oficia de lengua de contacto entre ellas, al modo de los satélites que giran alrededor de un planeta (de Swaan, 2001). Las lenguas centrales son usadas en los sistemas educativos, y tienen presencia tanto en la imprenta (periódicos, libros, ficción, corpus de textos reconocidos canónicamente como clásicos) como en medios audiovisuales (radio, televisión, Internet). Esto hace que por cada lengua central haya una versión considerada estándar, regulada por una gramática, sintaxis, vocabulario, ortografía y pronunciación. También se las emplea en los sistemas judiciales,

burocráticos, y de gobierno. Es decir, constituyen las lenguas nacionales, y suelen tener estatuto de lengua oficial en un determinado Estado-nación. Son lenguas registradas, en las cuales lo que se dice y escribe es preservado en diversos soportes que garantizan su transmisión a futuras generaciones (de Swaan, 2010).

Llegado este punto, el autor señala que, como puede presumirse, una gran cantidad de hablantes de las lenguas periféricas son bi o multilingües, ya sea por haber aprendido una lengua periférica adicional o, lo que es más común, por haber incorporado la lengua central como lengua de contacto para los negocios, administración, o escolaridad. El caso inverso, que un hablante que cuenta con una lengua central como primera lengua aprenda una lengua periférica es, según de Swaan, más raro, puesto que el aprendizaje lingüístico describiría un movimiento centrípeto: los agentes se ven inclinados a aprender nuevas lenguas que se encuentren más arriba en la jerarquía del sistema lingüístico global. Esta dirección ascendente refuerza la naturaleza jerárquica del orden en el sistema (de Swaan, 2001). Lo que los hablantes buscan es incorporar una lengua que exhiba un *valor Q* mayor a aquella que ya dominan. de Swaan denomina “valor Q” al potencial comunicativo de una lengua, que puede calcularse matemáticamente como producto de la prevalencia y centralidad de una lengua dentro de una constelación lingüística dada.

Siguiendo el mismo razonamiento, si un hablante de una lengua central adquiriera una segunda lengua, buscaría una que tuviera una difusión aún mayor, es decir, con un *Q* más alto. En este nivel, los agentes multilingües conectan a los grupos asociados a lenguas centrales a través de lenguas supercentrales, que cumplen propósitos de comunicación internacional. Usualmente son lenguas que pertenecieron a imperios coloniales y que fueron impuestas en vastas extensiones territoriales, donde se conservaron como lenguas oficiales para la política, la administración, el Derecho, y la educación superior, entre otras esferas sociales donde se dirimen relaciones de poder de relevancia. Su posición, siguiendo el modelo de de Swaan, sería la de estrellas, soles, alrededor de las cuales giran planetas (las lenguas centrales), a su vez rodeadas por sus respectivos satélites (lenguas periféricas). En una taxonomía que ha atraído no pocas críticas (por ejemplo, Phillipson, 2004), de Swaan identifica alrededor de una docena de lenguas como supercentrales: el alemán, el árabe, el castellano, el chino, el francés, el hindi, el inglés, el japonés, el malayo, el portugués, el ruso, y el swahili.

Dentro de este grupo, sostiene el autor, una única lengua se erige en una posición hipercentral, como aquella que conecta a las lenguas supercentrales entre sí y que por lo tanto constituye el pivote del sistema lingüístico global. Esta es, *por supuesto*, dice de Swaan resaltando la obviedad del hecho en más de un escrito, el inglés. Es la lengua que utilizan los hablantes de lenguas supercentrales para entenderse mutuamente. Se ubica, entonces, en el centro de la galaxia lingüística, y, si extendemos la metáfora astronómica, debemos entender que el inglés se comporta como un agujero negro que mantiene unido al sistema a la vez que devora la materia (las lenguas) que se encuentran a su alcance (de Swaan, 2010). Esta dimensión fagocítica del inglés ha sido resaltada por quienes lo colocan como un factor influyente en el abandono y muerte de lenguas; específicamente en el ámbito científico, la imagen del inglés como agujero negro devorador de otras formas de expresión se acerca a aquella otra metáfora propuesta por Swales (1997): el inglés como un tiranosaurio rex, el poderoso carnívoro que acecha y amenaza a los herbívoros habitantes de las pasturas académicas. En los próximos capítulos veremos cómo muchas de las supuestas presas del inglés tienen sus corazas, espinas, garras, tamaño y velocidad para defenderse.

Pese a su facilidad interpretativa y a su compatibilidad teórica con la teoría de sistema-mundo, el modelo de de Swaan encuentra limitaciones al considerar la adquisición de una segunda lengua como una decisión enteramente racional y motivada por la anticipación de beneficios. En esto se diferencia, como veremos más adelante, del mercado lingüístico propuesto por Pierre Bourdieu, donde las estrategias desplegadas en función de las valoraciones y disposiciones hacia una u otra lengua, no son producto de un cálculo explícito sino de la incorporación de esquemas de visión y división del mundo, en tanto parte de un *habitus* determinado. La elección, para de Swaan, es netamente individual, ignorando el rol de estructuras como el Estado en el diseño de políticas lingüísticas y de infraestructuras educativas que restringen las posibilidades de elegir libremente⁴, o el rol de los medios en la transmisión de discursos que influyen en la percepción y estatus atribuido a las lenguas (Phillipson, 2004).

Asimismo, el principal valor que de Swaan atribuye al proceso de aprender más de una lengua es meramente instrumental en función del potencial comunicativo que la

⁴ Por ejemplo, el hecho de que el inglés sea la lengua que más se estudia en las escuelas, donde muchas veces es la única lengua extranjera de carácter obligatorio en las currículas, o la única ofrecida, o aquella con mayor carga horaria (Ammon, 2010).

lengua meta aportaría, esto es, desde esta perspectiva, un hablante solo justificaría el esfuerzo e inversión en el aprendizaje de una lengua que sea más ampliamente hablada y distribuida que la propia con la que ya cuenta. Este también es el parámetro del autor para calificar a las lenguas como periféricas, centrales, supercentrales o hipercentrales: su volumen de hablantes y la amplitud de su distribución geográfica. En contraposición, para David Crystal (2003), el por qué una lengua alcanza un estatuto global tiene poco que ver con la cantidad de personas que la hablan, más bien, el fenómeno se explica observando quiénes son esos hablantes. En la misma línea, Mufwene (2010) sostiene que la dimensión demográfica entendida como mera cantidad de hablantes no es suficiente para calificar a una lengua como *global*.

Entonces, ¿qué constituye o cómo podemos definir a una lengua global? Según Crystal (2003), la mejor forma de definir a una lengua genuinamente global es el hecho de que su uso no está restringido por fronteras nacionales u organismos rectores⁵. Una lengua global no le pertenece a nadie, a la vez que a todos; y cada uno de sus hablantes tienen injerencia y derechos sobre ella. El autor apunta, más que a la cantidad de hablantes nativos, a la manera en que una lengua es receptada y tratada alrededor del mundo. Puede ser, por ejemplo, una lengua oficial o semi oficial, es decir, una segunda lengua que complementa la primera lengua de una comunidad de hablantes. O puede ser una lengua favorecida en la enseñanza escolar de lengua extranjera. Acerca de qué hace que una lengua alcance el estatus de lengua global, Crystal se aleja de consideraciones esencialistas que atribuyen valores estéticos o expresivos a las lenguas en sí. Si bien esos valores existen como factores atractivos, son circunstanciales, no esenciales. Una lengua no se convierte en global por sus supuestas intrínsecas características estructurales o por la amplitud de su vocabulario. Una lengua, para Crystal, se internacionaliza (y, eventualmente, globaliza) por el poder político, militar y económico de sus hablantes. Este es un llamado a atender las bases materiales de un predominio lingüístico de cualquier tipo: las lenguas no tienen una existencia etérea e independiente, existen solamente en los cerebros, voces y oídos de quienes las usan, y el poder económico, tecnológico y cultural de esas comunidades está estrechamente ligado al “éxito” que su lengua (o lenguas) alcance en el plano global (Crystal, 2003).

⁵ Si bien no existe para la lengua inglesa una institución regulatoria análoga a, por ejemplo, la Real Academia Española, tampoco es exacto indicar que no existen agentes que actúan como instancias de gobernanza lingüística. En los próximos capítulos se identificarán los *gatekeepers* de la corrección lingüística dentro del campo científico-académico.

Avanzando otra pregunta, ¿por qué es –muy probablemente– el inglés la primera lengua que se nos viene a la mente cuando pensamos en una noción como esta, de “lengua global”? El inglés ciertamente ha alcanzado una presencia y se ha expandido a tantos dominios que, desde la década de los ‘80, cuando se publicaron los primeros *handbooks* y se fundaron las primeras revistas académicas temáticas, su expansión, variabilidad y usos ha constituido un área de estudios de por sí (Schneider, 2011).

Park y Wee (2013) se refieren al fenómeno del *global spread of English* como su creciente adopción y apropiación en comunidades alrededor del mundo, además del fortalecimiento de la creencia en que el inglés se ha convertido de hecho en la lengua de comunicación global. Al respecto, Ortiz (2009) remarca la diferencia entre los conceptos de *internacionalización* (que se sostiene en la existencia de los Estados nación como unidades autónomas y distintas) y *globalización* (donde las naciones existen en el marco de una totalidad que las excede). Esto tiene consecuencias en la forma de pensar la globalidad de una lengua:

Decir que el inglés es una lengua inter-nacional equivale a afirmar que, en su propia integridad, circula entre las naciones. Presupone la interacción de unidades lingüísticas distintas y que cada una de ellas es una frontera, un espacio bien delimitado y separado de los demás. Otra cosa es llamarlo “lengua global”; es decir, un idioma transglósico que atraviesa diferentes lugares del planeta (Ortiz, 2009, p.83).

Para Crystal (2003), el inglés fue una lengua que se encontró en el lugar indicado en el momento indicado: la expansión ultramarina del poder colonial británico, que alcanzó su pináculo hacia fines del siglo XIX, y el ascenso de Estados Unidos como uno de los hegemones político-económicos del siglo XX. Sobre el estatus del inglés en la actualidad, el autor indica que, cuando incluso el país anglófono más grande, los Estados Unidos, tienen solo alrededor del 20% de los hablantes de inglés del mundo, nadie puede reclamar “propiedad” sobre la lengua. Pero, como señala Kuteeva (2020), los lingüistas deben tener especial cuidado en identificar las formas en que el poder se manifiesta en estas perspectivas a grandes rasgos positivas (por no decir celebratorias), en tanto el neoliberalismo es particularmente sutil en su construcción del inglés como una manifestación intrínseca de diversidad, flexibilidad y cosmopolitismo.

Dentro del campo académico de la lingüística, estas preguntas acerca de la especificidad del inglés y su rol en la constelación mundial de lenguas comenzaron a surgir a finales de los '70: los contextos sociolingüísticos y políticos de los países donde el inglés es usado como una segunda lengua, los factores que determinaron la retención de la lengua al finalizar el dominio colonial directo, los perfiles y rango ontológico de las nuevas variedades de inglés surgidas de procesos de aculturación y nativización, entre otras (Kachru, 1992). Precisamente, uno de los modelos más difundidos al momento de conceptualizar la temática es el de los tres círculos concéntricos postulado por Braj Kachru. Estos tres círculos se definen de acuerdo a contextos históricos, socio lingüísticos y literarios. El círculo interno (*Inner Circle*) representa las bases tradicionales del inglés, donde este es la "lengua madre". Incluye al Reino Unido e Irlanda, los Estados Unidos, la Canadá anglófona, Australia y Nueva Zelanda. El círculo exterior (*Outer Circle*) comprende regiones multilingües donde el inglés no es la primera lengua pero ha sido institucionalizado a nivel nacional como una segunda lengua o lengua adicional. Aquí se listan primordialmente las ex colonias británicas en Asia y África (más de cincuenta territorios nacionales, de acuerdo con Crystal, 2003). El círculo expandido, o, más bien, el círculo en expansión (*Expanding Circle*) incluye al resto del mundo donde el inglés se enseña como una lengua extranjera de reconocida importancia para la comunicación internacional, pero donde no tiene ningún estatus administrativo o legal oficial, y donde no hay una historia de colonización por parte de las naciones del círculo interno (Kachru, 1992; Crystal, 2003). De acuerdo con la clasificación propuesta, América Latina, por ejemplo, caería dentro de este último círculo.

Por el reconocimiento de que el inglés, al extenderse, adaptarse y nativizarse, da lugar a una panoplia de variedades lingüísticas, el modelo de Kachru ha terminado por denominarse como de *World Englishes*, es decir, admite que el inglés no es una entidad lingüísticamente monolítica y por ende habría diversos *ingleses* alrededor del mundo. Cuando la comunicación se establece al interior de los círculos exterior y expandido, o entre ellos, no habría un choque de poder puesto que el inglés estaría siendo usado como la lengua común de contacto, sin ser la primera lengua de ninguna de las partes. Pero, en el caso de una interacción entre miembros del círculo interno y de cualesquiera de los otros dos, hay una jerarquía simbólica que se pone en juego. Al decir de Kachru (1992), las variedades de inglés habladas en el círculo interno todavía actúan como proveedoras

de las normas lingüísticas contra las que se medirá la corrección o desviación de las demás. Por su parte, las variedades del círculo externo actúan como desarrolladoras de sus propias normas, mientras que el círculo expandido es dependiente de las normas externas, esencialmente estadounidenses o británicas. La diáspora de la lengua inglesa, entonces, tiene ese mismo doble efecto atribuido al proceso de globalización: al tiempo que extiende cierta homogeneidad o comunalidad lingüística, genera nuevas y diversas formas al ser adoptada en contextos específicos, y desata una lucha por el reconocimiento de las nuevas variedades del inglés como válidas y correctas en sí mismas. En reacción, el círculo interno se ve incentivado a mantener el control formal de “su” lengua, ya sea mediante el control de los canales de codificación, mediante la adopción de actitudes de depreciación hacia las innovaciones lingüísticas en los otros círculos (descartadas como *errores*), o mediante el mantenimiento de dicotomías que Kachru (1992) califica de sociolingüística y pragmáticamente no realistas.

Ahora bien, como señala Ammon (2010), los discursos que refieren al inglés como *la* lengua global a menudo terminan implicando precisamente lo que el artículo determinado singular indica: que no hay otra lengua que merezca esa denominación. Mientras que el inglés es, en la actualidad, la lengua predominante a nivel mundial, el autor advierte que existen otras lenguas que también tienen un alcance global (aquellas que de Swaan denominaba supercentrales). Entonces, si admitimos con ambos autores una pluralidad de lenguas globales, es necesario prestar atención a los rangos o grados de esa condición, así como a los factores que la afectan. Entre ellos, se pueden contar explicaciones de corte socioeconómico, político, técnico o tecnológico, comunicativo o interaccional, y psicológico, actitudinal o cognitivo (Ammon, 2010).

Desde una perspectiva crítica, Phillipson (2008) relaciona directa y causalmente a la expansión global del inglés con el proyecto de la globalización neoliberal emanado desde los centros anglófonos occidentales, que actualiza las dinámicas coloniales de siglos pasados bajo nuevas formas de dominación e imperialismo, entre las que se cuenta el imperialismo lingüístico. Para el autor, “el deber del hombre blanco” decimonónico, donde la expansión de la lengua era considerada parte de la misión civilizatoria de las potencias europeas, se ha transmutado en “el deber de los docentes de inglés”. Heller (2010a) coincide en detectar una inversión del *white man’s burden* del colonialismo clásico, a que hoy sean las ex colonias, relacionadas con sus antiguas metrópolis en

términos que reconfiguran pero no eliminan las relaciones de dependencias, las que deben asumir esa carga del aprendizaje de las lenguas de países centrales (en especial el inglés) para salir de su atraso, insertarse en los mercados mundiales, competir como mano de obra calificada, etcétera.

Al respecto, se debe tener en cuenta que la idea de una lengua franca como *necesidad* para todo el mundo es un prospecto relativamente reciente, que emergió en la segunda mitad del siglo XX en coincidencia con la fundación de organismos supranacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (1945), el Banco Mundial (1945), la UNESCO (1946), UNICEF (1946), la Organización Mundial de la Salud (1948), entre otras (Crystal, 2003). En 1953, la propia UNESCO definió *lingua franca* como una lengua habitualmente usada por personas cuyas lenguas madre son diferentes, a fin de facilitar la comunicación entre ellas. Coincidentemente, el estudio de la expansión global y estratificación del inglés es un fenómeno de la década de los '60 y posterior (Kachru, 1992).

Historizando el concepto, originalmente, la “lengua franca” era una categoría actoral que describía una variedad simplificada (*pidgin*) de algunas lenguas romances, usada por comerciantes en las áreas circundantes al mar Mediterráneo durante la tardía edad media y hasta la temprana edad moderna (Meierkord, 2012; Gordin, 2017). Puesto que era, en definitiva, una etiqueta usada para lenguas auxiliares en el comercio, el uso de una lengua franca se asociaba con esas funciones utilitarias y se restringía al ámbito del intercambio (Meierkord, 2012). *Lingua franca* eventualmente pasó a incorporarse a la terminología disciplinar de la lingüística para denominar cualquier lengua (no necesariamente una versión simplificada) cuyo uso se extienda por sobre los (siempre difusos) límites de diferentes comunidades lingüísticas (Vikør, 2004). Es decir, en la actualidad, *lingua franca* como categoría no solamente abarca variedades lingüísticas no estandarizadas, sin hablantes nativos, surgidas puntualmente como lenguas de contacto; también aplica a lenguas estándar que sí poseen hablantes nativos y diferentes grados de prestigio, que son adoptadas para la comunicación entre comunidades lingüísticas diferentes.

El inglés, por lo tanto, actúa como una lengua franca en los hechos, pero no es una lengua franca simétrica, en tanto es la lengua nacional de regiones centrales dentro del sistema-mundo (Ammon, 2012). En este sentido, el uso del propio término “lengua

franca” debe ser problematizado, ya que su empleo, de acuerdo con Ortiz (1997), supone neutralidad en los intercambios lingüísticos, y naturalidad en el proceso de globalización. Para el autor, esta es precisamente una de las características que adquiere el consumo global: los productos, desterritorializados, ya no tienen nacionalidad distinta ni distintiva, eso los vuelve universales y les permite actuar como nexo entre las diversidades. Y, como indica Ammon (2010), el volumen y frecuencia de uso del inglés por parte de hablantes no nativos ha contribuido a que esa lengua pierda, en cierto sentido, su asociación a los países originalmente anglófonos (el *Inner circle* de Kachru) para adquirir esa pátina de neutralidad, desterritorialización y desappropriación necesaria a fin de constituirse tanto en un bien simbólico de consumo como en una lengua de contacto a escala global.

Esta situación presenta una paradoja: el inglés no es la primera lengua de la mayoría de sus usuarios a nivel mundial, y la mayor parte de los intercambios comunicativos que emplean el inglés no involucran a hablantes nativos. Sin embargo, todavía hay una tendencia a ver a estos últimos como el parámetro de la corrección lingüística o los “custodios” de los usos aceptados y aceptables (Seidlhofer, 2005). La *lingua franca*, entonces, no tendría propietarios cuando se trata de acelerar su expansión, pero sí para aferrarse a los privilegios que el título de “hablante nativo” conlleva en contraposición al hablante de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, es decir, al no nativo. El poder del hablante nativo es la capacidad (muchas veces auto atribuida) de corregir al otro en aras de una corrección o pureza lingüística que no es más que una construcción imaginada (Ortiz, 2009). La propia condición de natividad respecto de una lengua es puesta en cuestión desde miradas amplias de las lenguas en contextos de globalización y multilingüismo (profundizaré en el paradigma del hablante nativo y sus cuestionamientos más adelante):

Por cierto, desde el punto de vista del uso, se trata de una lengua extranjera. Pero, desde una perspectiva más amplia, ésta es una mirada parcial. Con el advenimiento de la globalización interesa saber si el inglés posee ese atributo o si puede ser entendido de otra manera, dado que su territorialidad ha sido rediseñada. Me atrevería a decir que, en la situación de globalización, el inglés deja de ser un idioma extranjero, un elemento impuesto desde afuera, para constituirse en algo interno, autóctono de la condición de la modernidad-mundo (Ortiz, 2009, p.84).

En definitiva, el panorama y la literatura actual llevan a pensar que es legítimo hablar del inglés como una lengua global, con una extensión geográfica que trasciende fronteras nacionales y se emplea en los hechos como una lengua de contacto entre hablantes de los más variados trasfondos lingüísticos y culturales en diversos campos del espacio social; por otro lado, esto no implica que la lengua tenga o vaya a tener una uniformidad estructural alrededor del mundo (Mufwene, 2010). Al pensar en el inglés como lengua global se trata de analizar formas y prácticas lingüísticas situadas en condiciones particulares, de las cuales surgen normas y regímenes regulatorios y los discursos que los legitiman (Heller, 2010b). Es necesario, por lo tanto, complementar las perspectivas macro lingüísticas descritas en esta sección con otras miradas meso y micro que permitan dar cuenta de las maneras de apropiación, valoración y uso de las lenguas en contextos diversos y en campos sociales específicos.

1.2 Abrir la caja negra: prácticas translingüísticas y repertorios semióticos

Si bien los modelos hasta aquí delineados se concibieron efectivamente para pensar la dinámica global de las lenguas en contextos de creciente movilidad y contacto, a medida que la sociolingüística fue incorporando y aportando a los estudios sobre globalización desde su perspectiva disciplinar específica, en especial, aquel desacople entre lengua, territorio y cultura que referíamos más arriba, nuevas perspectivas fueron surgiendo para dar cuenta de estos fenómenos con una mayor flexibilidad interpretativa. Haciendo uso de todavía otra metáfora, el propio de Swaan (2001) remarcaba que el número exacto de lenguas habladas en el mundo es difícil de estimar porque estas no siempre son entidades contables. Más bien, se asemejan a nubes: a veces es difícil establecer dónde comienza una y termina la otra, pero a la vez presentan claros espacios y diferencias entre ellas. En esta sección, entonces, la idea es incorporar marcos de referencia que permitan *descajanegrizar* a las lenguas para considerarlas no como entidades etéreas y abstractas sino como recursos cuyo uso tiene implicancias muy concretas en los campos sociales donde sean puestos en juego por agentes situados. Sin dejar de tener en cuenta el marco macrosocial y las relaciones establecidas a ese nivel, es necesario complementar con una mirada más fina que atienda a las formas en que estos procesos globales permean las condiciones locales (Blommaert, 2010).

Una perspectiva teórica que comenzó a ganar terreno es considerar a las lenguas como una práctica constante, no como sustantivos, sino como verbos, más precisamente, conjugado en presente continuo: *translanguaging*. El primer uso del término fue en Gales en la década de 1980, por parte de Cen Williams, un reconocido educador galés, para dar cuenta del uso planeado y sistemático de dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una misma clase (Lewis *et al.*, 2012). La palabra galesa que Williams acuñó fue *trawsieithu*, luego traducida al inglés como *translanguaging*. Su surgimiento debe ser entendido como una reacción a la histórica separación de “dos monolingüismos” que mantenía al galés en una situación de inferioridad de prestigio respecto al inglés (Lewis *et al.*, 2012). Esta situación puede caracterizarse como diglósica en el sentido ampliado que Fishman (1967) da al concepto original de Ferguson (1959), atendiendo ya no solo a la copresencia y distinción funcional de dos variedades, alta y baja, de una misma lengua, sino también a dos lenguas distintas. En efecto, la relación entre el galés y el inglés tiene una historia de conflicto, opresión y supresión lingüística, con la dominancia del segundo poniendo en riesgo la vitalidad del primero (Lewis *et al.*, 2012).

Cuando las iniciativas de revitalización lingüística del galés comenzaron a tener éxito en las décadas finales del siglo XX, se comenzó a considerar como ventajoso disponer de ambas lenguas a nivel individual, escolar, y social, en consonancia con el cambio de paradigma respecto al bilingüismo que comenzó a operar luego de los años ‘60 (Lewis *et al.*, 2012). La nueva mirada del *trawsieithu* venía a denominar una práctica pedagógica donde se admite y se fomenta deliberadamente el uso alternado de dos lenguas en aulas bilingües. En este sentido, los usos y prácticas lingüísticas se conciben como dinámicos y funcionalmente integrados para organizar y mediar procesos mentales de comprensión, habla, alfabetización y aprendizaje desde una posición mucho menos prescriptiva y normativa. El acto de *translanguaging* atañe a la comunicación efectiva, a la función más que a la forma en la producción lingüística (Lewis *et al.*, 2012).

La propia expresión *translanguaging* revela el origen anglosajón de la denominación que se expandió, una vez traducida de su origen galés, a través del campo de la lingüística y la pedagogía en contextos bi o multilingües. Es una característica de las formas verbales terminadas en *-ing* en inglés, equivalentes al gerundio *-ando -endo* castellano, el poder comportarse como sustantivos o núcleos de frases sustantivas. Un

verbo en presente continuo, por lo tanto, puede emplearse para designar un concepto y enfatizar precisamente el carácter de permanente despliegue de dicha práctica. El atractivo de la noción radica en que permite enfatizar la constancia de ese proceso o práctica, a la vez que ayuda a describir prácticas comunicativas diarias en términos de heterogeneidad y diversidad, en lugar de medirlas en relación a un estándar según el cual la competencia de los hablantes sería evaluada (Bonnin y Unamuno, 2021). Pero, ¿cómo trasladarla a contextos no anglófonos? En castellano, *linguaging* sería... ¿estar languando? ¿Lenguajeando? Lenguajear es la resolución que propone del Valle (2020)⁶. Mantiene el carácter verbal, activo, del concepto, pero lo convierte en un infinitivo pasible de ser conjugado: yo languajeo, tú languajeas... ¿y en qué consiste el *lenguajear* que lo diferenciaría de *hablar*, *escribir* o *usar la lengua*? “La cualidad del languajeo” - indica el autor- “es el aprovechamiento de la inestabilidad inherente a todo enunciado para alterar signos que cuando cristalizaron —cuando se convencionalizaron y fueron hablados, escritos y usados— participaron de la producción de alguna forma de desigualdad”. Y continúa: “Si la relación entre significante y significado es convencional, el signo es solo tan fuerte como lo sea la autoridad para imponer la convención; y el languajeo está ahí precisamente para destituir esos poderes” (del Valle, 2020).

Si bien en los campos de la pedagogía bi o multilingüe y la enseñanza de lenguas es donde más ha sido aplicada, la noción tuvo una gran expansión fuera de los ámbitos educativos para constituirse en un paradigma comunicacional basado en la premisa de que la comunicación trasciende a las lenguas individuales e integra todo tipo de recursos semióticos (Canagarajah, 2013). Desde esta perspectiva, puesto que el contacto y la influencia entre lenguas es permanente, su separación como códigos comunicativos estancos obedece a una operación ideológica, mientras que, en la realidad cotidiana, los individuos emplean todos los recursos que tienen disponibles en sus repertorios para negociar con las restricciones y expectativas impuestas por el contexto en la producción de mensajes que sean lo más retóricamente apropiados posible en una situación concreta (Canagarajah, 2013). De este modo, el *translanguaging* cambia el foco de las lenguas como códigos distintos y claramente separados hacia la agencia de los individuos

⁶ Para otros desarrollos y acepciones cercanas del término, que exceden al marco sociolingüístico de esta tesis, ver Maturana (2006), donde el biólogo y filósofo chileno hace uso del neologismo para referirse “al acto de estar en el lenguaje sin asociar tal acto al habla, como sería con la palabra hablar” (p.85), y Maturana y Verden-Zöllner (2003).

involucrados en usar, crear, e interpretar recursos semióticos para la comunicación (Blackedge y Creese, 2014).

A la vez que lo translingüístico concierne a la sinergia entre las lenguas, al aspecto generativo y creativo de las prácticas lingüísticas (Lee y Canagarajah, 2018), este enfoque no considera a las lenguas como bloques homogéneos que un hablante controla completa o parcialmente, sino como un complejo de recursos semióticos específicos que pueden movilizarse a fin de producir mensajes apropiados y significativos. Algunos de estos recursos pertenecerán a una lengua (según su conceptualización tradicional) y otros, a otras: son los acentos concretos, las variedades lingüísticas, los registros, géneros, y modalidades que los agentes son capaces de activar en situaciones comunicativas y esferas sociales particulares (Blommaert, 2010). Desde este punto de vista, las personas no hablan, por ejemplo, “mal o buen inglés”, sino que, a lo largo de su trayectoria en el espacio social y a través de diferentes campos, adquieren y construyen un repertorio de recursos semióticos que les permiten desempeñarse con mayor o menor efectividad en diversas situaciones, como, por ejemplo, la vida académica (Blommaert y Horner, 2017). Diferentes recursos tienen diferentes trayectorias de adquisición y aprendizaje, y uno no se deriva necesariamente de otro (por ejemplo, la capacidad de expresión oral no implica una capacidad equivalente de expresión escrita). Estas trayectorias, entonces, son biográficamente ancladas y revelan los movimientos de un individuo a través de diferentes esferas sociales, cada una con su organización normativa y sus exigencias en tanto al empleo de los recursos semióticos para la comunicación (Blommaert, 2013).

Estos recursos poseen un valor relativo, ya que son reevaluados y revalorados a cada paso de la trayectoria del agente. El valor y las funciones que determinados recursos son capaces de cumplir cambia de acuerdo a las comunidades de práctica discursiva y los mercados lingüísticos donde se realice una intervención. Lo *relativo* del valor proviene de que, al moverse en un espectro de espacios sociogeográficos y diferentes economías lingüísticas, las prácticas lingüísticas son reevaluadas y revaloradas a cada paso de la trayectoria del agente. Y, como en todo campo, los movimientos de los otros también influyen en el valor y la función atribuida a los recursos semióticos (Blommaert, 2003).

Pese al potencial emancipador que se le atribuye a nivel teórico, epistemológico y pedagógico, el paradigma translingüe no está exento de críticas, principalmente en tanto la idea de práctica continua tendería a borrar la dimensión política y conflictiva que de

hecho existe entre las lenguas y sus hablantes. En determinadas situaciones comunicativas, los hablantes pueden desear marcar el cambio de una lengua a la otra como políticamente significativo (Bonnin y Unamuno, 2021), hecho cuya significancia se erosiona al conceptualizar al repertorio de recursos semióticos de un agente como una única competencia integrada.

A la vez, Kuteeva (2020) señala cómo *translanguaging* aparece como un concepto fuertemente anglocéntrico puesto que el inglés ocupa una posición central en los estudios empíricos conducidos bajo este paradigma, y que la popularidad de este tipo de investigaciones es pronunciada entre académicos anglófonos. Bonnin y Unamuno (2021) demuestran que es un concepto teóricamente inútil para caracterizar las luchas de pueblos originarios en el territorio argentino en relación a la defensa de sus lenguas (las cuales son minorizadas frente a, en este caso, el castellano). En completa oposición al enfoque translingüístico, para estas comunidades es fundamental clasificar a las lenguas como entidades discretas y distinguibles, puesto que en esta diferenciación se basan sus reclamos y sus propuestas de políticas lingüísticas de base. En una línea similar, Kuteeva (2020) no considera que la contribución del paradigma translingüe a una agenda de justicia social y lingüística sea tan directa. La autora indica que las conclusiones de investigaciones conducidas en los Estados Unidos no necesariamente son extrapolables a otros contextos, y no puede darse por sentado que, en contextos no predominantemente anglófonos, el *translanguaging* entre el inglés (o la lengua dominante en determinado ámbito) y las lenguas locales no termine funcionando como otro mecanismo de exclusión.

Si bien las fronteras entre lenguas (y más aún, la distinción entre *lengua* y *dialecto*) son en gran parte construcciones sociopolíticas más que lingüísticas (pensemos en cómo el *serbocroata* pasó a ser dos lenguas independientes, el *serbio* y el *croata*, luego de la desintegración de Yugoslavia), en la práctica no se puede prescindir tan fácilmente del concepto (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2010). Rambukwella (2021) insta a no caer en la ilusión globalista de que los Estados-nación ya no tienen importancia alguna como agentes o como categorías analíticas. Agudamente, la autora señala que, para muchos ubicados lejos de los centros de producción de conocimiento, conceptos como nación, identidad y lengua son fuerzas institucionalizadas con gran poder para dar forma a la vida y las experiencias cotidianas. Las lenguas, así como sus hablantes, *son* entidades nombradas y etiquetadas, y determinan en gran medida el tratamiento brindado

a los individuos; en definitiva, las lenguas acarrearán una dimensión política en tanto realidad social⁷ (Rambukwella, 2021).

Sopesando los argumentos a favor y las críticas, considero que un enfoque translingüístico es una muy buena herramienta teórico-metodológica para dar cuenta de las prácticas lingüísticas concretas, situadas, de investigadores en diferentes contextos nacionales, institucionales y disciplinares, y en distintas instancias de su trayectoria académica. Como sostiene Blommaert (2003), si en diferentes esferas sociales el uso de la lengua puede tener diferentes funciones no equivalentes, y por ende diferentes valores atribuidos, no se pueden presuponer las funciones para las que se usan los diversos recursos semióticos de los que un agente dispone, hay que comprobarlo empíricamente mediante trabajo etnográfico. Si las fronteras entre lenguas son una convención demográfica, histórica, sociocultural y política, su jerarquización dentro del campo científico también lo es; lo que no implica que, dentro de un discurso que a primera vista se presenta como monolítico y monolingüe, como el científico, no haya una diversidad de lenguas y prácticas. Esta será la perspectiva prevalente cuando analice ejemplos específicos de lengua en uso. Para complementar esta mirada y no perder de vista la dimensión de poder que se pone en juego en toda interacción lingüística, que constituyen los intercambios donde las relaciones de poder entre hablantes o los grupos a los que pertenecen son actualizadas (Loos, 2000), echaré mano de otro conjunto de conceptos: las consideraciones respecto al lenguaje de Pierre Bourdieu.

1.3 De inversiones y estrategias: los mercados de bienes lingüísticos

En los estudios sociolingüísticos, Bourdieu suele ser visto como un teórico macrosocial, cuyas contribuciones principales se encuentran en el área de la acción y estructuración, y las relaciones simbólicas de poder entre agentes (Blommaert, 2005). Sin embargo, el propio Bourdieu repetidamente enfatizaba las bases etnográficas de su trabajo, donde la etnografía funge como un marco epistemológico y como fuente de teoría.

Un agente social, al ingresar al “juego”, no sólo se integra a un campo más o menos autónomamente delimitado por fronteras disciplinares, institucionales o

⁷ Canagarajah (2013) no niega que las lenguas tengan una realidad ni que actúen como marcadores de identidad para diferentes grupos sociales. El autor no califica a las etiquetas “inglés” o “francés” como algún tipo de falsa conciencia, pero tampoco les otorga un estatuto ontológico propio como si existieran objetivamente.

geográficas. También se integra a una porción del espacio social dentro de cuya trama de interacciones e intercambios simbólicos es necesario mantener un mínimo umbral de comunicación. En efecto, siguiendo a Bourdieu (2001), cada campo puede pensarse a la vez como un mercado de bienes lingüísticos, en el que los agentes colocan sus productos (intervenciones orales o escritas) alentados por la anticipación de los beneficios (simbólicos, pero también materiales) que obtendrán si se ajustan a la norma dominante. De forma inversa, el reconocer(se) como una desviación de la norma hace que los agentes apliquen todo tipo de estrategias de compensación para minimizar los costos adversos previstos.

El mercado lingüístico es la instancia donde los productos resultantes de las prácticas lingüísticas son evaluados y valorados, donde los intercambios lingüísticos manifiestan intercambios de poder simbólico, donde las relaciones de poder entre productores de discurso y sus grupos sociales son actualizadas (Salö, 2020). La integración unificada de un mercado lingüístico es, para Bourdieu, condición de posibilidad de la producción económica y dominación simbólica; pero la imposición de una única norma lingüística y estilística con arreglo a la cual se valoran los productos en un mercado lingüístico unificado es una circunstancia contingente e histórica.

La producción lingüística dentro de un campo requiere ajustarse a normas de aceptabilidad que serán más o menos estrictas. Según Bourdieu (2001), la aceptabilidad no se reduce únicamente a la gramaticalidad, aunque esta sea condición necesaria. Necesaria pero no suficiente, ya que la aceptabilidad se define por la relación entre la tensión del mercado de bienes lingüísticos en cierto momento, y el *habitus* lingüístico incorporado por los agentes a lo largo de su historia de contacto con las leyes de dicho mercado.

El *habitus* es el orden del campo hecho cuerpo, incorporado en esquemas de percepción y valoración del sentido del juego y de la propia posición en él. En el pensamiento bourdiano, el *habitus* de primer orden es aquel adquirido por la socialización de clase. Desde la perspectiva de la lengua, el *habitus* corresponde a la formación social de los hablantes, incluyendo la disposición a usar las lenguas en ciertas maneras, a evaluar su uso de acuerdo a valores socialmente inculcados, a incorporar y performar esa lengua en los gestos, postura, y producción del habla (Hanks, 2005). Si en los mercados operan mecanismos de llamado al orden y de autocensura en función de una norma

dominante, estas estructuras no se aplican de manera externa al agente, sino que funcionan “desde adentro” a través de su incorporación, de su encarnación en un *habitus* individual, pero también de clase (Salö, 2015). Pero, como se mencionó, el *habitus* por sí mismo no basta para dar cuenta de la producción de discurso: la práctica discursiva, materializada en bienes simbólicos-lingüísticos, surge de la relación entre el *habitus* y las condiciones de un mercado dado en un momento dado.

Bourdieu (2001) define la tensión del mercado “por el grado de rigor de las sanciones que inflige a quienes carecen de esa ‘corrección’ y de la ‘formalización’ que implica el uso oficial” (p.53). Las propiedades de tal mercado otorgan un cierto valor a los bienes lingüísticos. Cada agente (cada hablante) posee un determinado volumen de capital lingüístico que le permite producir intervenciones que serán más o menos valoradas en un mercado dado. Y a mayor capital lingüístico, mayor capacidad de ejercer poder simbólico. (Loos, 2000).

En línea con la concepción dual de la realidad que sostiene toda la teoría bourdiana, el *habitus* y los mercados lingüísticos no son conceptos analíticos desconectados, sino dos modos de manifestación de la historia (Salö, 2020). Mientras que el *habitus* lingüístico es producto de la incorporación de las condiciones de los mercados en los que el agente se ha desenvuelto durante su vida, los mercados lingüísticos son producidos y reproducidos por las personas, puesto que los valores que defienden se sostienen en las prácticas de quienes utilizan una lengua de acuerdo a sus esquemas de percepción (Salö, 2020). A lo largo de sus trayectorias, los agentes persiguen objetivos y estrategias, y, en el proceso, son formados por el campo a la vez que contribuyen a formarlo (Hanks, 2005). Ese es el punto en que *habitus* y campo se articulan: las posiciones ocupadas dan origen a disposiciones incorporadas. Mantenerse en *el juego* es exponerse a ser forjado por el campo (Hanks, 2005).

La aparente unidad de las lenguas enmascara las relaciones de poder que subyacen a todo espacio social. El acceso a la variedad estandarizada (la norma) permite acceder al juego en las posiciones de poder donde se la utiliza. Quienes no tienen acceso son excluidos, en una movida de violencia simbólica que suprime o sanciona las desviaciones de la norma. Entonces, los agentes van adquiriendo la disposición a aceptar y sancionar la norma pues apropiarse de ella va a favor de sus intereses en tanto es una forma de capital. Las estrategias discursivas apuntadas a asegurar estos fines confirman

entonces la estructura de jerarquías del propio campo social. La jerarquía social, entonces, se transmuta en jerarquía lingüística, estilística, de registro, etc. (Hanks, 2005).

Tomar la palabra para producir un discurso es una forma de tomar posición en distintos campos sociales. Pero no todos los agentes disponen de la legitimidad para alzar su voz en primer lugar. La capacidad para que las expresiones sean reconocidas como legítimas proviene de formas seleccionadas de hablar o escribir que son reconocidas por otros productores dentro del campo (Hanks, 2005). La lengua y las formas de expresión dominantes son la norma que distingue a aquellos hablantes y discursos legítimos de los ilegítimos. Si bien la relación no es lineal, las diferencias de clase y socioeconómicas tienden a reproducirse en la competencia lingüística legítima en tanto sentido práctico incorporado y naturalizado por quienes ocupan posiciones dominantes, lo que, a su vez, refuerza las restricciones en el acceso a posiciones de poder (Hanks, 2005).

En tanto determinadas lenguas se constituyen como capitales importantes en diferentes campos sociales, se da un proceso de *comodificación*, es decir, la constitución de algunas lenguas en tanto *commodities* que pueden producirse, controlarse, distribuirse, valuarse y restringirse (Heller, 2010a). La comodificación de las lenguas confronta al monolingüismo con el multilingüismo, a la estandarización (necesaria para la comercialización en serie de un producto) con la variedad, en un mercado global donde los recursos lingüísticos van ganando notoriedad y valor (Heller, 2010a).

Ahora bien, el planteo de la lengua como capital excede su valor económico y retoma las discusiones expuestas en el apartado anterior acerca de qué constituye una lengua global. Para Park y Wee (2013), esta condición implica que una lengua sea aceptada y por lo tanto pueda ser usada en cualquier mercado, en otras palabras, que su valor sea conmensurable y estable a través de los mercados lingüísticos. Para los autores, una lengua que resulte aceptable en un único mercado no será considerada global, sin importar lo valiosa que sea al interior de ese mercado. Entonces, el *quid* de la cuestión de una lengua como capital es su convertibilidad, tanto en otras formas de capital, como a través de distintos mercados. En contextos de alta movilidad y diversidad, siempre habrá un cambio en la valoración de un capital lingüístico, una resignificación, una reevaluación. Por eso, el capital lingüístico más valioso es aquel que mantiene su valor lo

más constante posible a través de mercados: el capital más (re)convertible⁸. Y esto es lo que pasa con el inglés: como es una lengua cuyo valor resulta conmensurable en diferentes mercados, tiene alcance global. Por supuesto, eso es una construcción ideológica basada en la suposición de la neutralidad del inglés: una lengua desterritorializada, que ya no está culturalmente atada ni cargada, y cuya adquisición puede beneficiar de igual manera a cualquier agente que invierta en adquirir ese capital. Eso es, en definitiva, una lengua global desde este punto de vista teórico (Park y Wee, 2013).

1.4 Políticas lingüísticas en Argentina y Brasil

Atendiendo ahora a la escala nacional, donde es útil volver por un momento a la consideración tradicional de lenguas, esta sección finalizará con un breve repaso de las políticas lingüísticas adoptadas por Argentina y Brasil en relación al castellano y al portugués. Ambas son las respectivas lenguas oficiales de cada país, por ende, constituyen una precondition para el establecimiento de las relaciones de producción económica y dominación simbólica al interior de cada unidad política (Bourdieu, 2001). La lengua oficial es aquella que “en los límites territoriales de esa unidad, se impone a todos los súbditos como la única legítima”, y representa “la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas” (Bourdieu, 2001, p.19).

Así, la pretensión de homogeneidad lingüística se destaca como clave en la construcción de un territorio igualmente homogéneo, donde comunidad lingüística y comunidad territorial son dos caras de la misma moneda: habitar un territorio nacional implica inscribirse como hablante de una lengua, y viceversa. Al decir de Ortiz (2009), la nación, para constituirse como una totalidad integrada, “necesariamente debe unir a los individuos en torno a un bien simbólico compartido a gran escala: el monolingüismo. Hablar la misma lengua equivale a pertenecer a una misma comunidad, a vivir un destino común” (pp.28-29). En este sentido, el fijar una forma “correcta” de la lengua, una variedad estándar, cobra una importancia central.

En Argentina, el Estado nacional en su etapa de consolidación presionó hacia la unidad étnica, cultural y lingüística de la nación. Este círculo es claramente una ficción,

⁸ Es interesante destacar que la capacidad de reconvertir un capital en otro depende, entre otros factores, del poder simbólico que los agentes sean capaces de ejercer a través de diferentes campos y mercados lingüísticos (Loos, 2000).

un constructo metafórico necesario en el establecimiento e institucionalización del Estado-nación, pero que niega la realidad lingüística donde la diversidad es un hecho y enmascara relaciones de dominación no sólo lingüísticas, sino principalmente políticas y coloniales (Pérez y Rogieri, 2011). La sociedad resultante sería heredera de ese “terror étnico, del pánico de la diversidad” (Segato, 2002, p.253), que ejerció una vigilancia cultural a través de mecanismos oficiales y estrategias informales. En el plano lingüístico, esto se tradujo en la prohibición de lenguas originarias como el quechua o el guaraní, o “la burla del acento”, la estigmatización de registros y variedades del castellano que se percibieran como desviaciones de la norma, del *standard*. La idea de nación, entonces, “se constituyó instituyéndose como la gran antagonista de las minorías” (Segato, 2002, p.259).

El ciclo neoliberal de la década de los '90, si bien signado por el retroceso de la intervención estatal en materia socioeconómica, cultural y educativa, también fue “portador de discursos de valorización de las minorías y respeto por la diversidad, coherentes con la Reforma Constitucional de 1994” (Carbonetti y González, 2015, p.12). En efecto, desde ese año la Constitución de la Nación Argentina reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios, y, con ello, sanciona su derecho al respeto de su identidad y a una educación bilingüe. Por otro lado, con la Ley de Educación Nacional (2006) se crea la modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe. A la vez, provincias como Corrientes, Chaco, o Santiago del Estero han avanzado en el reconocimiento del estatuto de lenguas como el guaraní, el qom, el mocoví y el wichi.

Por su parte, en Brasil se hablan 216 lenguas, pero la mayoría de los habitantes del país son monolingües: esto es, solo hablan portugués, la lengua oficial. De esas 216, 201 son lenguas indígenas y 15 son lenguas provenientes de corrientes inmigratorias mayoritariamente europeas como el italiano, alemán, polaco, u otras⁹ (Finardi y Archanjo, 2018). Se pueden identificar dos momentos de expansión e imposición de la lengua portuguesa a través de políticas lingüísticas de alcance nacional: el primero, en el tardío siglo XVIII; el segundo, en las décadas de 1930 y 1940, bajo el impulso nacionalista de la presidencia de Getúlio Vargas (Guilherme y Menezes de Souza, 2019).

⁹ Por supuesto, el propio portugués es una lengua introducida, de origen europeo, cuyo predominio lingüístico se remonta a la colonización lusa de América Latina. Al respecto, ver Guilherme y Menezes de Souza (2019).

A diferencia de los flujos inmigratorios decimonónicos, hoy Brasil se constituye como un país expulsor de población, pero receptor de migrantes desplazados, provenientes de áreas en conflicto. Este panorama pone a los derechos y políticas lingüísticas en un lugar prominente y muy cercano a las discusiones acerca de la (in)estabilidad socioeconómica y política del país (Finardi y Archanjo, 2018).

El portugués cuenta con alrededor de 244 millones de hablantes, lo que lo coloca como la sexta lengua más hablada a nivel mundial. Si bien está lejos de ser una lengua universal, sus hablantes se encuentran en una situación mucho más global que en décadas anteriores. En el específico caso de Brasil, en los últimos diez años ha habido una maximización del tránsito local-global en el campo académico, como resultado de políticas apuntadas a incrementar la movilidad y la internacionalización de las ciencias. En consecuencia, los sujetos debieron comenzar a interactuar en y con otras lenguas desde la base de su lengua materna y oficial (dos Santos Rasia, 2019).

Ya desde principios del siglo XX, las comparaciones entre el castellano y el portugués enfatizaban las similitudes entre ambas lenguas, especialmente a nivel sintáctico-gramatical. El vocabulario sería la principal “preocupación” para hablantes de una u otra lengua que quisieran aprender la otra. Las representaciones dominantes durante todo el siglo pasado giraban en torno a la facilidad y el proceso de aprendizaje se limitaba al descubrimiento y control de las “dificultades”, es decir, las diferencias. Esto tendría consecuencias de largo término para la enseñanza del castellano en Brasil (Fanjul, 2019).

El paradigma comienza a cambiar en la década de 1980. La retirada de las dictaduras militares en América Latina fomentó un mayor intercambio de bienes económicos y simbólicos, así como una mayor movilidad de personas, incluso antes de la conformación del MERCOSUR¹⁰ en 1991. Además, en esta década operan dos movimientos en la forma de concebir al portugués brasileiro: por un lado, la lengua se revaloriza en su diferencia respecto del portugués europeo, ya no como desviaciones de una lengua original pura, sino como un sistema lingüístico con sus propias características y particularidades. Al distanciarse del portugués hablado en Portugal, también adquiere otro status en relación al castellano: la representación hegemónica del facilismo y las diferencias basadas solamente en el léxico comienza a tambalearse. Asimismo, surgieron

¹⁰ Ya que se menciona al Mercado Común del Sur, cabe señalar que sus idiomas oficiales son el castellano y el portugués, y, a partir de 2006, el guaraní. La lengua de los documentos de trabajo del bloque corresponde a la lengua oficial del país sede de cada reunión.

en Brasil corrientes de análisis de discurso que empezaron a analizar la lengua portuguesa como una marca más de colonialidad. Es decir, estos cambios culturales, económicos, y de perspectiva sobre las lenguas abrieron el camino a investigaciones comparadas que tomaban en cuenta la heterogeneidad intrínseca del castellano y el portugués (Fanjul, 2019).

En Brasil, la Ley Nacional de Educación (1996) y la Resolución Nacional de Educación (2010) establecen que la educación en el país se impartirá en su lengua oficial, esto es, el portugués. Se contempla que las comunidades de pueblos originarios pueden usar sus propias lenguas, a pesar de que esto en la práctica no siempre se cumpla. La ley de 1996 también indica que la enseñanza de una segunda lengua es necesaria y debe incluirse de manera obligatoria en la currícula escolar desde el quinto grado de la educación básica en adelante. La elección de cuál lengua enseñar es potestad de las comunidades escolares en función de sus recursos y necesidades. Para la educación secundaria se puede añadir otra lengua como opción, pero el castellano debe figurar obligatoriamente entre las posibilidades para elegir (Finardi y Archanjo, 2018).

Esto revela una falta de alineación entre las políticas lingüísticas diseñadas para la escuela primaria, secundaria, y la educación superior. Finardi y Archanjo (2018) destacan la intrínseca politicidad de decidir qué lenguas enseñar en las escuelas públicas. Ante la falta de una enseñanza extendida, sistemática y de calidad de otras lenguas además del portugués, el nicho se llena con la gran cantidad de cursos e institutos privados, creando una brecha cultural de origen socioeconómico entre quienes pueden afrontar esa inversión y quienes no.

Al otro lado de la frontera, el dictado de lenguas extranjeras se incluye en la escolaridad obligatoria en 1998, pero apenas a partir de la Ley 26468 (2009) todas las escuelas secundarias del sistema educativo argentino están obligadas a incluir una propuesta optativa para la enseñanza del portugués como lengua extranjera. En las provincias limítrofes con Brasil, la obligatoriedad se extiende al nivel primario. Para Bein (2015), este deber que recae sobre las escuelas (de ofrecer la lengua) pero no sobre los estudiantes denota la persistencia entre las autoridades educativas de ciertas representaciones acerca del portugués, como la ya mencionada supuesta transparencia respecto del castellano y una preferencia por el inglés como lengua más útil: “representación en la que también influyen distintos proyectos políticos: los que tienden a

la integración panamericana suelen privilegiar el inglés, mientras que otros intentan reforzar una construcción identitaria latinoamericana a partir de los idiomas de la región” (p.22). Esto determina un escenario muy disímil en la inclusión efectiva del portugués en las currículas a lo largo del país. Por eso, diez años después de la promulgación de esa ley, Prado y Varela (2019) destacan que “si bien a nivel nacional se observa un lento avance en el número de estudiantes de portugués en la educación formal, la situación es mucho más dinámica en algunos sistemas educativos provinciales” (p.46).

1.4.1 Políticas lingüísticas para la internacionalización científica: los programas Ciência, Inglês, e Idiomas sem Fronteiras

A diferencia de Argentina, donde los programas de internacionalización de la actividad científica y la movilidad académica no han incluido un aspecto explícito de legislación sobre las lenguas (los requisitos de postulación a becas u otros programas acatan los requisitos de suficiencia lingüística de la institución anfitriona), en la década pasada en Brasil se dio una novedosa conjunción entre ambas. *Ciência sem Fronteiras* (CsF) fue el mayor esfuerzo de inversión realizado por Brasil en pos de la movilidad internacional en educación superior para las áreas STEM. Los programas *Inglês sem Fronteiras* (*InsF*) y su *spin-off Idiomas sem Fronteiras* (*IdsF*) fueron dos derivas lógicas de los objetivos de CsF, consecuencias a la vez que pruebas del estatus del inglés en las ciencias y en Brasil en relación a otras lenguas.

Lanzado en 2011, CsF se propuso revolucionar la internacionalización de la educación superior brasilera. De 2011 a 2014 se otorgaron más de 90000 becas, y, si bien la mayor parte fue a estudiantes de grado, también hubo financiamiento para estancias doctorales y posdoctorales, o el cursado completo de doctorados en el exterior, entre otros. Previo a la implementación de esas becas, se evaluó que la mayoría no podrían en efecto ser usufructuadas por la falta de competencias en una lengua extranjera, principalmente el inglés, de los beneficiarios del programa¹¹. Por ende, el gobierno federal dispuso dos líneas de acción. Por un lado, se proveyeron cursos de lengua ya dictados en el país destino para los candidatos que cumplieran con todos los requisitos

¹¹ La baja competencia en lenguas extranjeras por parte de los estudiantes beneficiarios del programa fue una de las mayores críticas que se le realizaron a la planificación de CsF. Otros problemas detectados incluyeron el papel limitado de las universidades brasileras en la selección de las instituciones destino, la exclusión de áreas no ligadas a las disciplinas STEM, y la falta de una evaluación eficaz *ex post* del programa (Freire Junior y Panico, 2021).

excepto el nivel lingüístico. Por otro, en diciembre de 2012 se lanzó *Inglês sem Fronteiras*, mediante un convenio entre la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación y la CAPES, como un programa subsidiario a CsF, que brindara capacitación en lengua inglesa y así volviera factible a este último (Sarmiento y Fontes, 2021).

Pronto se comprobó que esta percibida falta de competencias lingüísticas no era exclusiva de quienes postulaban a CsF, y poco a poco InsF se fue haciendo extensivo a todos los estudiantes universitarios. Las acciones de InsF contemplaban tres instancias, todas gratuitas: clases presenciales de inglés para una pequeña porción de la comunidad académica, un curso online de inglés (*My English Online*) y, como corolario, la posibilidad de rendir el examen TOEFL¹² ITP (Institutional Testing Program) para toda la población universitaria (Finardi y Archanjo, 2018). Esta versión del examen está diseñada con contenidos académicos para instituciones de educación superior. Un detalle no menor es que el TOEFL ITP no evalúa las habilidades de habla; sus secciones se limitan a la comprensión lectora y auditiva, estructura y expresión escrita. De hecho, la propia ETS aclara que el TOEFL ITP no reemplaza la versión iBT estándar del examen (Internet Based Test, que sí mide las cuatro competencias). Los usos recomendados para el TOEFL ITP son como examen de ubicación, como monitoreo del progreso en programas académicos con fuerte presencia del inglés, como examen final de programas dictados en esta lengua, como preparación para el examen TOEFL iBT, como prueba de admisión y como documentación probatoria para programas de becas (ETS, 2021).

Dos años después de su lanzamiento, InsF había tomado entidad propia y promovido el debate sobre política lingüística en Brasil. En 2014, fue rebautizado *Idiomas sem Fronteiras*, a fin de incluir otras lenguas en la discusión (alemán, castellano, francés, italiano, japonés, y portugués para extranjeros) y de fomentar el multilingüismo. La idea de IdsF era promover las mismas acciones que InsF había realizado con el inglés para toda la comunidad universitaria brasilera. También en 2014, CsF fue renovado por otros cuatro años y otras 100000 becas, luego de sendos informes positivos del CNPq y la CAPES (Finardi y Archanjo, 2018).

¹² Test of English as a Foreign Language, administrado y diseñado por la organización sin fines de lucro ETS (Educational Testing Service).

La crisis política e institucional que golpeó a Brasil a partir de la segunda mitad de 2014 también impactó en estos programas. En 2015 CsF se suspendió temporalmente. Se cerraron nuevas convocatorias, si bien las becas ya en curso no se vieron afectadas. En 2016, ya con Michel Temer a la cabeza del gobierno luego del desplazamiento de Dilma Rousseff, CsF fue discontinuado, en medio de fuertes recortes presupuestarios en ciencia y educación superior. Pese a que InsF resistió a este embate, y de hecho continuó vigente hasta perder financiamiento de la CAPES en 2019 (Sarmiento y Fontes, 2021), las acciones multilingües planeadas por IdsF no llegaron a implementarse. Finardi y Archanjo (2018) especulan con que esta resistencia de InsF puede haberse debido a que el programa efectivamente respondía a una necesidad y demanda existente en la población (aprender inglés), y a que fue exitoso en articular una red de docentes y lingüistas que trabajaron en la creación e implementación de políticas lingüísticas “de abajo hacia arriba”, a diferencia de la legislación educativa emanada “de arriba hacia abajo” en forma de leyes con poco planeamiento y poca consideración del asesoramiento experto y los reclamos sociales en materia de lenguas. En esa línea, Sarmiento y Fontes (2021) destacan el crecimiento que las áreas de inglés para fines académicos tuvieron en las instituciones de educación superior en Brasil, el estímulo a la formación docente especializada, y posibilidad de desarrollar investigaciones académicas afines contando con los cursos presenciales de InsF como un “laboratorio” en tiempo real.

Conclusiones y paso al capítulo 2

Como se desarrolló en este capítulo, la globalización no configura un espacio uniforme y los procesos sociolingüísticos tienen que entenderse en el marco de la desigualdad estructural que caracteriza al sistema-mundo. Si periferias, semiperiferias y centros son espacios separados y diferentes, pero conectados e interdependientes, los bienes simbólicos y sociolingüísticos que fluyen en esas relaciones van a ser producidos, circulados y apropiados en contextos estructuralmente desiguales (Blommaert, 2003). Esta revisión teórica también conduce a buscar un balance entre el determinismo de los marcos macrosociológicos y las visiones más individuales y voluntaristas del inglés, que muchas veces no abordan adecuadamente las relaciones de poder que se dirimen en y a través de las lenguas (Pennycook, 2017).

El campo científico-académico, en particular, pensado como un espacio transnacional, exhibe en su organización y lógicas actuales las huellas de luchas anteriores al interior del propio campo, pero también las de sus cambiantes relaciones con otras áreas y actores del espacio social, como consecuencia de su siempre relativa autonomía. Por supuesto, la institucionalización de las ciencias, la conformación de campos disciplinares, y la injerencia de las distintas lenguas usadas para la comunicación científica no ha sido igual en centros y periferias geopolíticas ni a través de distintas disciplinas académicas. A lo largo del tiempo, distintas lenguas se han erigido como legítimas para la expresión del conocimiento científico, apoyadas por una serie de mecanismos que contribuyeron (y contribuyen) a sancionar esos lugares privilegiados. Por lo tanto, todo análisis que aborde un fenómeno sociolingüístico en este ámbito debe contextualizarse (además de conceptualizarse) adecuadamente. De esto trata el capítulo siguiente.

Capítulo 2. El campo científico internacional y la geopolítica de producción de conocimiento

Consider a room! The location of the room is not in question at the moment. [...] It was a room which, through the centuries, had been the abode of pure science - yet it had none of the gadgets with which, through millennia of association, science has come to be considered equivalent.

(Isaac Asimov, *Second Foundation*)

La noción de que la ciencia es *un juego* en el que los investigadores participan de acuerdo a reglas bien establecidas es de larga data en la sociología de la ciencia, pero fue Pierre Bourdieu quien construyó un universo conceptual en torno a esta idea (Demeter, 2020). Concebir a la ciencia como un *campo* más dentro del espacio social ha sido uno de los aportes teóricos que contribuyó a romper con la imagen idealizada de la comunidad científica mertoniana, desinteresada y libre de conflicto (Feld, 2015). Es también uno de los ámbitos donde la invitación a la sociología reflexiva del pensador francés se aprecia más claramente, ya que el científico social que tome al campo científico-académico como objeto de estudio estará poniendo bajo la lupa la construcción de sus propias prácticas, disposiciones y esquemas de percepción.

En la primera parte de este capítulo daré cuenta de las herramientas teóricas bourdianas que contribuyen a analizar mi objeto de estudio. Como advirtió Gallardo (2019), esto no significa una aplicación directa y acrítica de este aparato teórico y metodológico, sino una apropiación de los conceptos útiles para el problema específico de esta tesis. Además de las obras clásicas del propio Bourdieu, este capítulo busca integrar aquellos trabajos que continuaron y expandieron esta perspectiva. Un punto clave al respecto es la ampliación del concepto de *campo* fuera de los límites del Estado-nación, lo cual resulta ineludible al estudiar fenómenos sociolingüísticos que ocurren de la mano de la internacionalización de la investigación científico-tecnológica. En este sentido, la noción de campo no es incompatible con otras corrientes aplicadas al objeto de estudio, como la ya mencionada teoría de sistema-mundo, o las teorías de la dependencia de la sociología crítica latinoamericana. En la segunda sección del capítulo trazaré una breve genealogía del desarrollo de los campos académico-científicos nacionales en Argentina y Brasil, a fin de describir los contextos que constituyen los estudios de caso de esta tesis.

2.1 La ciencia como espacio de lucha, más allá de los campos nacionales: relaciones y jerarquías en el sistema académico mundial

Siguiendo la definición clásica de Bourdieu, todo campo social se conceptualiza como un espacio de posiciones dentro del cual los agentes se distribuyen en función del volumen y la composición del capital que poseen. En particular, la acumulación de capital simbólico es lo que permite “ejercer un poder de establecer los límites del campo, definir qué es legítimo y qué no, así como también los modos mismos por los cuales se acumula el capital” (Kreimer, 2016, p.19). En el campo científico como espacio de lucha, los agentes pugnan por acumular el capital específico que les atañe: el capital científico, especie particular de capital simbólico, mezcla de conocimiento y reconocimiento. El capital científico se compone, por un lado, de los aportes realizados por un agente al avance de la ciencia, al acervo común de conocimientos; y por otro, de la apreciación y valoración de esos aportes, otorgadas por los demás agentes-pares-competidores dentro del campo. La autoridad científica entraña, entonces, tanto capacidad técnica como poder social (Bourdieu, 1994 [1976]).

El ejercicio de la autoridad implica el reconocimiento, por parte de los otros (pares-competidores) de las competencias científicas (autoridad cognitiva), y de la capacidad de imponer las reglas de juego del propio campo (autoridad política). Así, todo campo está organizado según dotaciones diferentes de autoridad, sustentadas en una distribución desigual de capital científico que lo organiza en dominantes y dominados, todo funcionando en un espacio de autonomía relativa en relación con otras esferas sociales (Kreimer, 2016, pp.19-20).

La autonomía del campo que Kreimer menciona no es una característica intrínseca e inmutable, sino el resultado de un proceso sociohistórico de diferenciación, que depende de la capacidad de los agentes para crear y mantener sus propias reglas de juego (Albert y Kleinman, 2011). Cuanto mayor sea el control sobre las barreras de entrada al campo y sobre los criterios que definen aquello que está en juego, mayor será la autonomía del campo (o de un sector de este). A la vez, a más autonomía del campo, los principios de división y distinción dependen menos del origen social de los agentes y más de la distribución del capital simbólico específico (Sapiro, 2013). Esta es una de las razones por las cuales el campo científico suele representarse, de manera idealizada, como una

meritocracia cuasi perfecta. Sin embargo, ningún campo es enteramente autónomo puesto que los agentes y capitales circulan permanentemente entre ellos. La autonomía, entonces, es siempre eventual, relativa, y variable. En las ciencias, ciertos subcampos disciplinares pueden pensarse como más autónomos que otros en función de los niveles de injerencia de criterios de valoración externos, por ejemplo, económicos, industriales o militares en el caso de determinadas áreas tecnológicas.

En este marco, las decisiones y apuestas de los agentes, desde qué tema de investigación elegir hasta en qué revista publicar, son orientadas o influenciadas por la definición dominante de práctica científica legítima, ya sea para desplegar una serie de estrategias de reproducción/sucesión o de subversión (Albert y Kleinman, 2011). Como se mencionó en el capítulo anterior, en la concepción dual de la realidad social propuesta por Bourdieu, la práctica es el resultado del encuentro de las estructuras del campo, externas al agente, con su *habitus*¹³, es decir, las disposiciones derivadas de la internalización de esas mismas estructuras. Y, puesto que quienes ocupan posiciones dominantes son quienes establecen “la representación de la ciencia más favorable a sus intereses, es decir, la manera ‘conveniente’ y legítima de jugar y las reglas del juego” (Bourdieu, 2003, p.68), resulta pertinente preguntarse acerca de los capitales acumulados para alcanzar y mantener dicha posición en un contexto de creciente internacionalización de la práctica académico-científica y tecnológica.

Aunque Bourdieu haya desarrollado inicialmente su concepto de campo social en el ámbito del Estado-nación, esto no significa que la noción esté atada a un nacionalismo metodológico, como señala Buchholz (2016). La teoría de campos sociales no es un constructo estático con confines definidos *a priori*, sino un modelo de análisis, una “caja de herramientas” para la construcción de objetos de estudio. Las características, límites, y escala analítica de los campos en tanto secciones relativamente autónomas del espacio social, por ende, pueden ser establecidos durante y mediante la investigación empírica. En esta línea converge el planteo de Gisèle Sapiro (2013), quien advierte que, en tanto las fronteras de un campo no están dadas ni prefijadas, sino que evolucionan con el tiempo, estas son construidas por el investigador. Con ambas autoras, se sostiene que *campo* es un concepto histórico, relacional y dinámico, más que espacial-territorial. De hecho, la

¹³ El *habitus* científico se construye y reproduce mediante la escolarización, en particular, la formación universitaria. Es, por lo tanto, de un segundo orden respecto del *habitus* primario adquirido en la socialización de clase.

fuerza heurística del concepto no reside en su definición espacial, sino en su temporalidad e historicidad propia, la cual se define en función de las luchas internas al campo y de los cambios que esto trae aparejado en la topografía de posiciones y distribución de capitales (Sapiro, 2013).

Precisamente, las posiciones ocupadas en un campo no son una cualidad esencial o intrínseca de los agentes, sino relacional. Sapiro considera que, según la posición de los países y de los campos nacionales en la trama de relaciones de fuerza internacionales, cuando un campo nacional ocupe una posición dominada en el espacio internacional, las elites dominantes de ese campo subordinado tenderán a ocupar posiciones y generar disposiciones orientadas a la internacionalización, y, a causa de ese prestigio, serán capaces de implementar modelos extranjeros en sus países. A la inversa, cuanto más dominante resulte un campo nacional en el espacio internacional, los agentes dentro de él se concentrarán en acumular capital simbólico en su interior, lo cual resultará suficiente para asegurarles una visibilidad internacional, habida cuenta de la capacidad de los campos dominantes para irradiar sus lógicas y principios más allá de sus fronteras (Sapiro, 2013).

Ahora bien, la discusión conceptual acerca de la manera de nombrar a las regiones dominantes o dominadas a nivel de la geopolítica global excede los alcances de esta tesis, pero es necesario realizar una aclaración en función de caracterizar las relaciones de poder que se dirimen en y a través de las ciencias, y el rol que las lenguas tienen en esos intercambios. Términos como centro/periferia, Norte/Sur global, desarrollados/no desarrollados, o hegemónicos/no hegemónicos son muchas veces usados de forma intercambiable para describir a los participantes en la producción y circulación de conocimiento científico (nótese la tendencia a ordenar el mundo en dicotomías). Estas categorías surgieron como formas alegóricas de nombrar los patrones mundiales de distribución y concentración de la riqueza, privilegio y desarrollo (Dados y Connell, 2012). El par Norte-Sur global, en particular, remite a la larga historia de colonialismo, imperialismo, y dominación socioeconómica y a la reproducción de inequidades en calidad y expectativa de vida o acceso a recursos para garantizar necesidades humanas básicas (Dados y Connell, 2012). Deudor tanto de las teorías de la dependencia (Beigel, 2006) como de la teoría de sistema-mundo (Wallerstein, 2006), el término “Sur Global” funciona para referir de manera genérica a las regiones geopolíticas típicamente

colonizadas e históricamente explotadas; en contraste, “Norte Global” remite a las regiones que fueron (o son) los explotadores económicos y, en el tema que nos compete, académicos, del Sur (Demeter, 2020). Es necesario tener en claro, sin embargo, que estas definiciones no implican una correspondencia geográfica directa con las diferentes capacidades regionales, por lo que, para evitar esa confusión, pero a la vez reconociendo el fuerte anclaje que tienen en los discursos geopolíticos, Feld y Kreimer (2019) prefieren la etiqueta de “periferias” y “centros”. Estas categorías denotan un estado de relaciones entre regiones, y no cualidades intrínsecas a ellas (Krawczyk y Kulczycki, 2021).

La aplicación de las categorías de centro y periferia al ámbito científico es de larga data (ver, por ejemplo, Von Gizycki, 1973). El campo científico es un sector del espacio social donde estas tensiones se perciben con claridad, ya que su desarrollo histórico favoreció desde los inicios la consolidación de algunos centros mundiales de producción de conocimiento (quienes a la larga plantearían los modelos epistémicos y las reglas del juego dominantes). Esta suerte de acumulación originaria no impidió el rico desarrollo intelectual propio de la ciencia en áreas periféricas donde el campo atravesó procesos diferentes de surgimiento, consolidación e institucionalización (en ocasiones en sintonía con la ciencia del Norte global, en ocasiones en declarada resistencia).

De acuerdo con la teoría de sistema-mundo, las naciones se encuentran insertas en un sistema internacional de interdependencias y jerarquías de un carácter multidimensional y socialmente construido (Chase-Dunn, 1998; Bennett, 2014a). A grandes rasgos, el sistema-mundo se divide en regiones *centrales*¹⁴ y *periféricas* (Chase-Dunn, 1998; Hurtado de Mendoza, 2014). Las jerarquías establecidas entre ambas son el resultado de procesos históricos de larga duración y no se limitan a los momentos históricos regidos por el capitalismo, pero el punto de mayor interés para esta indagación sociológica es la naturaleza de esas relaciones jerárquicas en un sistema-mundo donde el capitalismo es el modo de producción dominante. Dichas categorías no son compartimentos estancos, sino que refieren más bien a un *continuum* entre extremos de centralidad y periferialidad, dados por distintos grados de integración, dependencia, y capacidad de acción en el sistema-mundo.

¹⁴ Chase-Dunn (1998) prefiere la denominación de *core* para las áreas centrales en lugar de *center*, ya que a su juicio el segundo término sugiere un punto en lugar de un área. En castellano, la traducción literal de *core* como “núcleo” remitiría nuevamente a esa noción puntual que el autor quiere evitar. La denominación más extendida es “centro/periferia”, si bien para mantener el espíritu de la observación de Chase-Dunn sería más preciso hablar de “áreas” o “regiones” centrales y periféricas.

Precisamente, entre centro y periferia existe una tercera posición que da equilibrio al sistema: la *semiperiferia*. Las áreas semiperiféricas se ubican entre las áreas centrales y periféricas y comparten rasgos de ambas, constituyendo una suerte de “clase media” global: ni tan privilegiadas como las áreas centrales ni tan desfavorecidas como las periféricas (Bennett, 2014b). Estos actores intermedios contribuyen a despolarizar la rígida jerarquía centro-periferia y a suavizar los conflictos derivados de esta antinomia: en una posición de explotadores tanto como de explotados, los países semiperiféricos aseguran que el centro no se enfrente a la oposición unificada del resto (Hurtado de Mendoza, 2014).

La relativa estabilidad de las relaciones centro-periferia restringe el curso de acción y desarrollo de los Estados, incluso de los centrales, ya que, si bien disponen de un margen de maniobra mucho mayor que las periferias y las semiperiferias, no se encuentran de ninguna manera aislados de las fluctuaciones del sistema-mundo. Al respecto, Harding (2008) destaca que los centros son tan dependientes de las periferias como a la inversa, si bien las ciencias sociales han enfocado su análisis en mayor medida sobre las relaciones de dependencia de las periferias hacia los centros. Al mismo tiempo, el reconocimiento de esta jerarquía no implica que las áreas centrales determinen mecánicamente el rumbo del resto del mundo, o que las sociedades ubicadas en la periferia del sistema sean objetos inertes de explotación. Más bien, la relación se da en una tensión dinámica entre interdependencia, dominación y resistencia (Chase-Dunn, 1998).

Como ejemplo, Bennett (2014a) considera a Portugal un ejemplo paradigmático de país semiperiférico de acuerdo a la definición original de Wallerstein. Su distancia geográfica de los centros de poder económico y cultural de Europa le permitió desarrollar una admirable capacidad marítima y sostener un imperio transoceánico durante los siglos XV y XVI. En los siglos subsecuentes, se convirtió en un transportador de bienes económicos y culturales. Sin embargo, no consiguió fijar la riqueza que ingresaba al país, ya que el oro proveniente de sus colonias era usado para la compra de bienes suntuosos, símbolos de status para la nobleza y la alta burguesía, y no fue invertido en industrialización, como en los países del norte europeo. En cuanto a la cultura académica, el peso de la iglesia católica en Portugal y su rechazo a la ciencia moderna propugnada por la Ilustración hizo que las escuelas y universidades portuguesas mantuvieran el

escolasticismo como método oficial de enseñanza incluso mucho tiempo después de que fuera abandonado en países del norte. Los efectos de tal disposición se sienten aún hoy; la autora señala que estas instituciones fueron históricamente resistentes a la apertura y democratización, y que mantienen una rígida organización jerárquica.

Estas observaciones sobre el caso portugués delimitan un perfil que bien podría aplicarse a ciertos países latinoamericanos. Sin embargo, como la misma autora indica, no debe descuidarse el componente geográfico de la geopolítica global: Portugal no deja de ser un país semiperiférico *dentro de Europa*. Como tal, es miembro de la Unión Europea, es parte de las principales redes de intercambio académico, comparte moneda con los países más centrales, etc. Tomando en cuenta estas ventajas relativas respecto de América Latina, su condición de semiperiferia académica no puede equipararse del todo con la situación de, por ejemplo, Argentina, Brasil, Chile o Colombia. En este sentido, resulta esclarecedor el concepto de *nesting* propuesto por Chase-Dunn (1998) para referir a una de las características inherentes al sistema-mundo: las inequidades derivadas de la jerarquía centro-semiperiferia-periferia anidan dentro de bloques regionales y dentro de los propios Estados. Es decir, un país puede ser periférico respecto de otro, pero resultar un centro para un país aún más periférico; asimismo, la periferialidad o centralidad en un determinado campo no es directamente extensible a los demás¹⁵. Como lo pone el autor, “todo el mundo es la periferia de alguien”.

Esto es particularmente visible en el campo científico latinoamericano. De acuerdo con los últimos datos disponibles, en términos de inversión en I+D la región sólo representa el 2,6% del total mundial, valor que se ha mantenido prácticamente invariable desde 2007. Afinando la mirada, dentro de América Latina tres países concentran el 82% de la inversión total: Brasil (61%), México (13%) y Argentina (9%) (RICyT, 2021)¹⁶. Esta tendencia se profundiza al observar el volumen de las comunidades científicas nacionales: Brasil cuenta con más del triple de investigadores y becarios que el país latinoamericano que le sigue, la Argentina. A continuación, aparece México y, en una escala menor, países como Chile, Venezuela, Ecuador y Colombia. Esto habla de una

¹⁵ Por ejemplo, la centralidad en la producción científico-tecnológica no implica una centralidad automáticamente equivalente en la edición y publicación de revistas académicas especializadas (Céspedes, 2021).

¹⁶ Los porcentajes de inversión corresponden al año 2018, y se miden en dólares Paridad de Poder de Compra (PPC) de acuerdo a los factores de conversión del Banco Mundial sobre la información en moneda local provista por cada país (RICyT, 2021).

fuerte concentración de la actividad científica en algunos centros subregionales con mayores recursos materiales y humanos, y, podría argumentarse, mayor margen de acción dentro del sistema-mundo. Sin embargo, los análisis de Kreimer (2006, 2014) postulan precisamente lo contrario: si bien en las últimas décadas las elites científicas de países no centrales tienden a aumentar su participación en megaproyectos y conglomerados de cooperación científica internacionales, las agendas de investigación y las condiciones de acceso son cada vez más estrictas y los espacios de negociación cada vez menores.

En este marco, lejos de fomentar la horizontalidad, la internacionalización de la ciencia tal como se dio a lo largo de los siglos XX y XXI evidenció y profundizó divisiones geopolíticas preexistentes. De manera homóloga a los procesos de división internacional del trabajo, se generó una división internacional del trabajo científico. El rol actualmente reservado a la actividad científica en las semiperiferias es una participación secundaria o subordinada a los programas diseñados en los países centrales, quienes marcan la agenda de producción de conocimiento en ese nivel. Las semiperiferias se integran al campo científico global “de la mano de los aportes que ellos puedan hacer a la ‘comunidad internacional’, tomando como ‘modelo’ -teórico o empírico- los tópicos que ya han sido definidos como *relevantes*” (Kreimer, 2006, p.211, cursiva en el original). Esto implica que determinados agentes dentro de campos científicos semiperiféricos gocen de un grado de inserción y cercanía con las elites científicas de los centros, pero en el marco de una forma de integración subordinada (Kreimer, 2006).

Sin dejar de considerar las limitaciones provenientes de las jerarquías inherentes al sistema académico mundial, resultaría reduccionista colocar a los países periféricos, y más aún a los semiperiféricos, en un rol meramente receptivo y pasivo ante el dominio de las áreas centrales. Beigel (2013b, 2016) rechaza esta simplificación, ya que sería desconocer la solidez y trayectoria de algunas tradiciones académicas y comunidades científicas en dichas regiones. Una definición de centros y periferias como aquellas áreas que son mayoritariamente influyentes sobre o influenciadas por otras (Krawczyk y Kulczycki, 2021) resulta intuitivamente compatible con la noción bourdiana de autonomía y heteronomía de los campos, esto es, la capacidad de resistir la imposición de lógicas externas. Sin embargo, para Beigel es necesario trascender el estereotipo que identifica a la centralidad con la autonomía intelectual y la periferialidad con la heteronomía, es decir, la absorción acrítica de prácticas y modelos. La condición de

periferialidad académica o intelectual es, retomando la raíz bourdiana de este planteo, un atributo relacional, y no se manifiesta por la copia o la aculturación masiva, sino que se relaciona con la invisibilización del pensamiento original producido en las periferias debido a las condiciones actuales de circulación, evaluación y apropiación del conocimiento, que otorga reconocimiento automático y universal a los centros científicos tradicionales. Como contracara, periferias y semiperiferias deben realizar mayores esfuerzos para justificar la relevancia de sus aportes.

Con el surgimiento y consolidación de las ciencias en áreas semiperiféricas y periféricas, el campo científico adquirió una dimensión internacional donde estas disputas se fueron diluyendo tras representaciones asociadas tradicionalmente a la práctica científica. Pese a que las desigualdades estructurales entre agentes son marcadas según su ubicación en áreas centrales o periféricas y su disciplina de estudio, los valores del campo y la carrera científica operan de forma global, en tanto la internacionalización del campo científico lo convierte en un “universo epistemológico compartido” y el investigador científico se concibe como un “profesional internacional” (Vessuri, 2013, p.3). Este debate, señala Paasi (2005), en definitiva, apunta a definir o disputar el significado de “lo internacional”; en particular, el internacionalismo predicado por y para la ciencia se traduce en nuevas y cambiantes demandas en la producción y circulación de conocimiento científico, muy vinculados a los espacios de publicación. El término “internacional”, entonces, importa una ambigüedad intrínseca en un momento, justamente, de fomento a la internacionalización de las prácticas, valores y representaciones sobre la ciencia y la tecnología (Paasi, 2005). En efecto, el autor señala la evidente tensión entre textos y contextos, donde se agazapan relaciones de poder estructurales.

Gingras (2002) identifica tres vías por las cuales la actividad científica devino un espacio internacionalizado de práctica y reflexión: la circulación de personas, textos y objetos; los modelos y prácticas de producción de conocimiento; y el financiamiento de la investigación. En otra manifestación de las tendencias contradictorias (o complementarias) de la globalización, el autor destaca cómo, históricamente, los fondos para el financiamiento de las actividades científicas y tecnológicas han provenido de fuentes nacionales, especialmente cuando se trata de fondos públicos provenientes de los Estados. El acceso a recursos económicos extranjeros o supranacionales es aplaudido en

nombre del carácter internacional, universal, de la ciencia, mientras que el financiamiento local se reivindica en nombre de la soberanía nacional, en el marco de la competición científica con otras naciones (Gingras, 2002). Sapiro (2013) añade que, si bien la organización de la investigación permanece en su mayor parte nacional, las organizaciones filantrópicas norteamericanas (por ejemplo, la Fundación Ford o la Rockefeller) han contribuido fuertemente a la circulación de modelos y reglas de juego en las ciencias naturales y sociales¹⁷. Como fenómenos más recientes, pero que apuntan en la misma dirección, Gingras (2002) agrega la homogeneización lingüística de los productos (el nodo problemático de esta tesis) y la deslocalización de los medios de producción de conocimiento.

Estas facetas clave de la práctica científica como el establecimiento de líneas y agendas de investigación, la obtención de fondos, y la posibilidad de acceder a las publicaciones más prestigiosas son influidas por las relaciones de poder entre los centros de producción de conocimiento y las periferias. Estas prácticas científicas generalizadas, que se reproducen a través de la relación entre los “recién llegados” y sus mentores, han adquirido una pátina de ahistoricidad, en tanto los grupos dominantes siempre han tenido la facultad de universalizar sus atributos particulares (Sapiro, 2013). Sin embargo, son el resultado de largos procesos de lucha en el espacio social y al interior del campo que se dieron, en un primer momento, en los países centrales y en determinadas áreas de la ciencia, verbigracia, las exactas, físicas y naturales. Especialmente, en nombre de la universalidad de la ciencia, los mismos patrones de producción, evaluación y circulación del conocimiento (originados en determinados momentos históricos en ciertas regiones centrales) se extendieron, no sin conflictos y con diversos grados de incidencia, a prácticamente todo el mundo y cada vez más disciplinas.

En este sentido, y de manera análoga al sistema-mundo, se despliega un sistema académico mundial cuyas dinámicas, de acuerdo con Beigel (2013a, 2013b, 2017), se configuran sobre la triple base de la aceptación universal de la bibliometría como herramienta de evaluación, la supremacía del inglés y la concentración del capital académico en determinadas instituciones y disciplinas. Dentro de este sistema, la competencia por el capital científico se libra en el campo de la publicación académica

¹⁷ Ver Feld (2019) para una revisión de las inversiones de fundaciones estadounidenses y organismos supranacionales y su influencia en las definiciones de política científica en Argentina durante las décadas de 1950 y 1960.

especializada: el “estar-ahí” en el campo es dictado por la publicación de artículos en determinadas revistas legitimadas por su inclusión en determinados índices y bases de datos¹⁸. La misma elaboración de los índices de revistas comporta un sesgo importante en términos de distribución de poder geopolítico y lingüístico. Al modo de una profecía autocumplida, los índices que determinan la calidad y “excelencia” de las revistas son compilados por los mismos grupos editoriales privados que publican las revistas más prestigiosas, constituyendo así conglomerados económicos transnacionales con altísimas tasas de ganancias¹⁹. Esto ha sido expuesto como uno de los motivos de la bien documentada sobrerrepresentación de las publicaciones en inglés en dichas bases de datos (Ammon, 2012; Hamel, 2013; Curry y Lillis, 2014; Englander, 2014; Vessuri, Guédon y Cetto, 2014).

Esta relación entre saber, saber hacer y saber decir/escribir convierte a los artículos científicos “en una verdadera moneda de cambio, en la medida en que reflejan el capital simbólico detentado por los autores” (Kreimer, 1998, p.56). Por lo tanto, siguiendo a Beigel (2014), el conocimiento científico, pero también la legitimación, la reputación y el prestigio, circulan mediante su publicación e inserción en diferentes circuitos que actúan como instancias de consagración y acumulación de capital:

- (a) circuitos de publicación de corriente principal (*mainstream*), sostenidos por grupos empresariales y editoriales privados;
- (b) redes y repositorios transnacionales creados como una alternativa a los anteriores;
- (c) circuitos regionales;
- (d) circuitos nacionales basados en publicaciones de alcance local.

Estos cuatro circuitos están presentes como horizontes de posibilidades para las trayectorias de científicos en sus respectivos campos nacionales, y se encuentran allí

¹⁸ Se ha observado empíricamente que cuanto más selectiva sea una base de datos (y por ende más prestigiosa), más sesgada está en contra de los académicos de la periferia (Demeter, 2020).

¹⁹ Si bien no es el foco de este trabajo, no podemos dejar de mencionar la concentración oligopólica del mercado de la edición científica. Por caso, al año 2013 el 50% de los artículos científicos publicados a nivel mundial, tanto en ciencias exactas y naturales como sociales y humanidades, pasaba solamente por cuatro grupos editoriales: Reed-Elsevier; Wiley-Blackwell; Springer, Taylor&Francis y SAGE (Larivière, Haustein y Mongeon, 2015; Beigel, 2017; Luchilo, 2019).

relativamente segmentados como resultado de la desigual distribución de los capitales en juego, restricciones estructurales, e historias y tradiciones locales de profesionalización e internacionalización (Beigel, 2014). Como señala la autora, un *journal* chileno que se encuentre indexado en, por ejemplo, Web of Science, puede devenir *mainstream* dentro del campo científico chileno, pero permanecer completamente marginal entre las revistas *mainstream* estadounidenses. A la vez, revistas que son editadas y publicadas desde centros científico-académicos pueden ser irrelevantes, invisibles o incluso ilegítimas en esos centros, pero ser percibidas como legítimas y prestigiosas en las periferias, precisamente por su conexión con instituciones internacionales, fenómeno que Krawczyk y Kulczycki (2021) denominan como centros deslocalizados o desubicados de la comunicación académica. Como reflexionan los autores, la producción de conocimiento en las periferias se encuentra influenciada no solo por los centros directamente, sino también por los imaginarios sostenidos en las periferias derivados de las relaciones con esos centros. Si bien tanto centros como periferias contribuyen a la conformación de esos imaginarios, son las primeras las que se ven perjudicadas por su persistencia (Krawczyk y Kulczycki, 2021). Bennett (2014a) plantea que el éxito en la trayectoria académica está íntimamente relacionado con la capacidad de publicar, y que esto a su vez se ve condicionado por factores geopolíticos y culturales. La autora menciona factores lingüísticos y retóricos que emanan del predominio del inglés en la publicación académica, pero también barreras no lingüísticas como el acceso desigual a recursos materiales y redes de intercambio disciplinar, y deficiencias institucionales e infraestructurales. En consecuencia, los campos científico-académicos semiperiféricos presentan fuertes tensiones internas derivadas de estas condiciones de producción y circulación internacional del conocimiento, complejizando las nociones mismas de periferialidad o centralidad científica.

2.2 Centros periféricos: las ciencias en Argentina y Brasil

América Latina ha seguido, a nivel regional y nacional, diferentes trayectorias de desarrollo científico-tecnológico que deben entenderse como el resultado de “un conjunto de prácticas heterogéneas, no reductibles en ningún caso a un solo tipo de actividad ni, por cierto, a un solo tipo de racionalidad” (Kreimer, 2016, p.11). Pero la heterogeneidad

estructural de las sociedades latinoamericanas no impide poder encontrar elementos comunes entre ellas.

Si bien escapa al nodo central de esta tesis, no se puede dejar de señalar la influencia que las tradiciones políticas nacionales han tenido en la conformación de las comunidades científicas y las identidades que éstas adoptaron para sí y en relación con el Estado y las élites conductoras de cada país. Si en Argentina predomina una lógica del conflicto, la confrontación y la politización de la vida en términos de pertenencias o adhesiones dicotómicas, en Brasil la tendencia histórica ha sido a la conciliación, el acuerdismo, a sostener la lógica del “pacto entre caballeros” (Lovisolo, 1996). De hecho, este es uno de los puntos que toma Feld (2016) para destacar la riqueza del análisis comparativo entre países y extraer especificidades de los casos históricos de cada uno, más allá de que existe cierto consenso alrededor del comportamiento mimético general que América Latina exhibió con respecto a las instituciones de investigación europeas al ir construyendo sus sistemas de investigación científica.

Antes y durante la Segunda Guerra Mundial, había una fuerte presencia e influencia de los llamados “militares industrialistas” (Hurtado de Mendoza, 2014) tanto en Brasil como en Argentina, en un marco de expansión de atribuciones y ámbitos de intervención estatal, sobre todo en la cuestión económica dentro de la búsqueda de profundizar el proceso de industrialización por sustitución de importaciones. Las interacciones eran fluidas entre políticos, científicos y militares, ya que estos últimos (muy ligados a las esferas del poder político y con capacidad de injerencia en la toma de decisiones) veían al desarrollo tecnocientífico como aspecto fundamental de sus ideas de defensa y soberanía nacional (Feld, 2016).

Luego de la Segunda Guerra Mundial en América Latina se conjugan varios factores que confluyen en la demanda y necesidad de ampliar y modernizar los sistemas nacionales científico-técnicos y de educación superior. Entre los más prominentes en Argentina y Brasil están el desarrollo de Estados fuertes con ampliación de sus áreas de injerencia en el espacio social, las migraciones rural-urbanas y el crecimiento de las grandes ciudades, y la profundización de la industrialización por sustitución de importaciones en el marco de la difusión del desarrollismo como paradigma más o menos hegemónico (Gordon, 2013). En efecto, la temática de la definición de lo que hoy denominaríamos políticas de ciencia, tecnología e innovación como factor de desarrollo

se instala en la región en los primeros años de la década del cincuenta, en coincidencia con los cambios que la crisis bélica había tenido en la organización de los modos de producción de ciencia y tecnología en los países centrales. Las acciones se orientaron a la creación de instituciones de política, planeamiento y promoción o financiamiento de la ciencia y la tecnología, sobre la base de los modelos tomados de los países centrales (Emiliozzi y Forcinito, 2020).

En consecuencia, en la década de 1950 aparecerán algunas de las instituciones que pasarían a conformar la columna vertebral de los sistemas científicos de estos países. En 1951 se crean el CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa²⁰) y la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) en Brasil; y el CNICyT en Argentina (antecedente del CONICET), así como la Comisión Nacional de Energía Atómica (1950), el Instituto Antártico Argentino (1951), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (1956), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (1957), y, finalmente, el CONICET (1958). Los Consejos argentino y brasilero coinciden en su fundación y en algunas formas institucionales, como en la presencia de representantes de otros órganos estatales en sus cúpulas directivas. Feld (2016) señala que, si bien en su concepción ambos Consejos “se proponían planificar el desarrollo científico-tecnológico y crear una maquinaria estatal para expandir la infraestructura y los recursos humanos de investigación, hasta 1955/56 estos organismos tuvieron funciones mucho más restringidas” (p.42). La autora atribuye este fenómeno “a la centralidad que adquirieron las investigaciones de interés militar como la energía atómica o la aeronáutica en las políticas y las concepciones de ciencia y técnica de los gobiernos de ambos países” (Feld, 2016, p.42). Por ese entonces, la definición de políticas y la orientación de las instituciones de CyT era una cuestión de manejos y relaciones entre elites, tanto científico-técnicas como político-militares. En Brasil la relación fue fluida, sobre todo en la presidencia de Getúlio Vargas: el CNPq se crea mediante una comisión de militares, políticos, científicos, tecnólogos e industriales, que elevan un proyecto a ser aprobado en el Congreso (Feld, 2016). El CNPq originalmente tenía como objetivo la investigación en física nuclear y atómica, junto con el Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas. Cuando se independiza de ese objetivo inicial pasa a brindar una pequeña cantidad de recursos a investigaciones en otras áreas de las ciencias naturales, especialmente valiosos para

²⁰ En 1974 pasa a llamarse *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*, pero su denominación abreviada mantiene las siglas anteriores.

aquellos científicos que no tenían apoyo de sus universidades (Gordon, 2013). Por otro lado, en Argentina la relación se rompió con la muerte de un actor clave como el general Manuel Savio, lo cual, sumado a la intervención a las universidades y la supresión de su autonomía durante el peronismo, llevó a las elites científicas a replegarse en institutos privados de investigación y a desarrollar un fuerte antagonismo con Perón (Feld, 2016).

Como punto de divergencia, puede señalarse la manera en que los incipientes sistemas científico-técnicos de los países comenzaban a integrarse (o no) con los respectivos sistemas de educación superior, en particular, las universidades. En Brasil, las universidades, y el sistema científico en general, surgieron más tardíamente que en Argentina, pero también gozaron de un desarrollo mucho más rápido y fuerte a partir de mediados del siglo XX (Lovisolo, 1996). Mientras que en Argentina las primeras universidades son instituciones que se remontan al período colonial, la enseñanza universitaria brasilera es un fenómeno reciente: la Universidade do Paraná fue fundada en 1912, la de Rio de Janeiro, en 1920, la de São Paulo, en 1934²¹. “Si en Brasil masificación y modernización fueron procesos articulados e impulsados por los mismos actores, en el caso argentino ambos procesos son llevados a cabo por actores políticos distintos, e incluso, enfrentados” (Gordon, 2013, p.82).

En Argentina, los intentos del peronismo por dirigir la actividad científica a las necesidades del desarrollo industrial nacional implicaban priorizar los aspectos técnico-tecnológicos de la investigación en detrimento de la ya afianzada “ciencia básica” y “libertad de investigación” que sostenían grandes (y poderosos) sectores de la comunidad científica local, identificados con la “cultura académica” en oposición epistemológica, teleológica y política a la “cultura burocrática”. Este enfrentamiento, que con Bourdieu puede caracterizarse como tomas de posición ideológicas disfrazadas de tomas de posición epistemológicas, trascendió la discusión por la conducción y orientación del campo científico. Esto va a ser una característica estructural y permanente del campo científico argentino, aunque en las últimas décadas se hayan hecho esfuerzos en superar la desarticulación entre la investigación académica en ciencias básicas (CONICET), la investigación realizada en universidades (mismo perfil, pero más relegada a nivel recursos y con una cultura evaluativa diferente), la realizada en instituciones con otros perfiles (CNEA, INTA, INTI) y la posible aplicación tecnológica o transferencia al sector

²¹ La primera (y, hasta los años ‘60, la única) universidad brasilera en incorporar sistemáticamente la investigación científica a sus actividades; asimismo, contó con profesores jornada completa desde el inicio.

productivo. A partir de 1955 se inicia un proceso de modernización universitaria, sobre todo en la Universidad de Buenos Aires, retomando los principios de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918) y restableciendo la autonomía universitaria. Dicha experiencia pasaría a ser considerada, en cierto imaginario colectivo, como la “década de oro” de la ciencia argentina (1955-1966), aunque algunos de sus protagonistas luego hayan revisado sus propias acciones en esos años.

En el momento de coincidencia, tanto Brasil como Argentina compartían las ideas-fuerza nucleares del desarrollo científico-tecnológico: la energía atómica, el modelo lineal centrado en la ciencia básica, la necesidad de generar una masa crítica de científicos, los intentos de planificación de acuerdo a prioridades y áreas estratégicas para la economía. A comienzos de la década de los sesenta, el interés central vira hacia el diseño y planificación de la política científica y tecnológica (Vessuri, 2006). Si en el primer lustro de esa década “las similitudes observadas en el diseño institucional se basaron mayormente en mecanismos imitativos, a partir de la segunda mitad de dicha década entraron más claramente en juego los mecanismos de difusión puestos en marcha por agencias internacionales” (Feld, 2016, p.62), por ejemplo, la UNESCO o la Organización de Estados Americanos que orientaban la parte conceptual y metodológica del diseño de políticas, mientras que el Banco Interamericano de Desarrollo o la USAID la orientaban mediante la locación de recursos.

Las divergencias, más marcadas a partir de la década del '70, dan cuenta de la configuración de dos sistemas públicos de investigación diferentes:

mientras que el caso de Brasil se adecua mejor al sistema “dominado por el estado”, que se caracteriza por un alto control estatal (secretarías, ministerios) sobre el empleo de recursos humanos y sobre la asignación de recursos materiales, el caso de la Argentina se corresponde más con el sistema del “estado delegador”, en el que el estado financia, pero son los organismos públicos de investigación los que definen objetivos para el financiamiento y gestionan los recursos humanos (Feld, 2016, p.63).

Gordon (2013) coincide en que durante la segunda parte de la década de 1960 y a lo largo de la de 1970 puede localizarse el período histórico donde las trayectorias argentina y brasileña en educación superior, ciencia y tecnología divergen en mayor profundidad. Para entonces,

La Argentina había alcanzado un grado de modernización de su estructura social y de su sistema de educación superior –que se constituía en un emblema de la movilidad social ascendente– a la vez que había logrado un temprano desarrollo de su sistema científico-tecnológico, que no tenían correlación en Brasil hasta entrada la década del sesenta. En el país lusoparlante sucedió lo contrario. Si en Argentina la universidad era símbolo de movilidad social ascendente, inclusión social y construcción de ciudadanía, en Brasil la universidad era el mecanismo de reproducción de la élite política y económica (Gordon, 2013, p.110).

Esta situación llevaría a la Reforma Universitaria en Brasil en 1968, una serie de transformaciones motorizadas por la demanda de las clases medias de acceso a los estudios superiores como palanca de ascenso social y acceso a mejores empleos en un marco de industrialización por sustitución de importaciones, así como las demandas de democratización y modernización propias del movimiento estudiantil. Lo que se hace es reorientar las universidades al modelo estadounidense: se disuelven las cátedras para implementar departamentos, se establece la dedicación exclusiva, y se pone como requisito un título de maestría para dar clase a lo que se debía sumar un doctorado para avanzar en el escalafón docente (lo cual estimuló la realización de posgrados y su creación en el propio país) (Gordon, 2013; Unzué, 2013). En definitiva, se apuntaba a un objetivo similar que en Argentina: transformar el viejo esquema de universidad napoleónica y profesionalista, y enfatizar la investigación en relación con la docencia.

Ahora bien, en términos de expansión, la reforma brasilera termina, de manera paradójica, consolidando un sistema universitario dual: la excelencia de las universidades públicas y sus estrictos requisitos de acceso hacían que los estudiantes de familias clase media-alta, que habían tenido una buena educación media, y con un cierto volumen de capital cultural heredado, fueran los que podían acceder a ellas. Los estudiantes de menos recursos son absorbidos por las instituciones de educación superior privadas, que proliferan en esta época y llegan a alcanzar la mitad de la matrícula estudiantil universitaria para inicios de los '70. En esta configuración,

la expansión de la matrícula quedaba en manos de las escuelas profesionales privadas de dudosa calidad, mientras que las universidades públicas se volcaban hacia el posgrado y la investigación. Este sistema dual consolidaba un perfil elitista para la universidad

pública, de alta calidad en cuanto a las tareas de investigación y el posgrado, pero desvinculado de las necesidades sociales (Gordon, 2013, p.89).

Es decir, la educación superior en Brasil logró crecer muy rápidamente en una o dos décadas, pero con un perfil selectivo y elitista. Darcy Ribeiro, primer Rector de la Universidad de Brasilia y Ministro de Educación y Cultura de Brasil en 1962, calificaba a la universidad en la región como una “institución altamente exitosa, formidablemente exitosa, pero no para los pueblos latinoamericanos, sino para la capa dominante” (en Jadresic Vargas *et al.*, 1972, p.9).

Cabe destacar que en ambos países la autonomía universitaria está contemplada con rango constitucional. Pero, mientras que las dictaduras militares en Argentina hicieron de la universidad uno de sus blancos de ataque, en Brasil, pese a la represión innegable²², “los gobiernos autoritarios van a terminar de una u otra forma ampliando y fortaleciendo a la universidad brasileña, o al menos a algunas universidades y particularmente a algunas disciplinas” (Unzué, 2013, p.10). Por el contrario, el carácter desindustrializador de las dictaduras argentinas, especialmente en la segunda mitad de la década de los '70, fue exitoso en minar la relevancia de la producción de conocimiento CyT en las universidades. La universidad argentina a esta altura ya era mucho más masiva que la brasileña, por lo que es de alguna manera “entendible” que un gobierno militar la viera como un foco de amenaza ideológica más fuerte (Unzué, 2013). La brasileña, contrariamente, fue una dictadura con un proyecto universitario, que veía a la producción de conocimientos como punto clave del desarrollo industrial y económico. Por lo tanto, a lo largo de los '70 se consolidaron y desarrollaron los posgrados, en estrecha vinculación con la política CyT más que con la política educativa-universitaria. “El crecimiento de la investigación en las universidades produjo una paulatina disminución de la investigación en institutos de investigación públicos extra-universitarios” (Gordon, 2013, p.91). Asimismo, el financiamiento proveniente de organismos de planeamiento económico privilegió el gasto en I+D orientado a la tecnología en detrimento de las hasta entonces hegemónicas ciencias básicas (hacia las cuales se orientaba el CNPq) (Gordon, 2013).

²² Por ejemplo, las sucesivas intervenciones y persecuciones a docentes, investigadores y estudiantes de la innovadora Universidad de Brasilia a partir de 1964, apenas transcurridos dos años de su fundación.

Ahora bien, si a fines de los '70 y principios de los '80 las becas para estudios en el exterior se concedían porque el sistema de posgrados no era lo suficientemente fuerte en el país para formar los recursos humanos requeridos por la academia, eso cambió a medida que el sistema de posgrados se consolidaba en Brasil. Pero el objetivo de internacionalizar la academia estableciendo relación con centros de prestigio (especialmente estadounidenses) nunca se abandonó, simplemente fueron cambiando las modalidades (del doctorado completo en el exterior a las estadías cortas o el llamado *doutorado sanduíche*). Especialmente, fueron aquellas universidades públicas (federales o estatales) más reconocidas, en su mayoría radicadas en la región sudeste²³, las que emprendieron la misión de enviar a sus graduados a formarse como cuadros científicos y académicos en centros de prestigio internacional, para que, a su regreso, se incorporaran a los equipos de sus instituciones de origen (Unzué, 2013).

A partir de la vuelta de la democracia en ambos países durante la década de los '80, y con la implementación de políticas de gobierno neoliberales que perseguían una reforma del Estado, comienza una convergencia de los sistemas universitarios argentino y brasilero, que empezarán a estar sometidos a similares presiones externas, aunque la forma en que cada uno responderá a dichos incentivos y constreñimientos será diferente. “El crecimiento de los posgrados, la evaluación, la búsqueda de recursos propios que suponen la irrupción de una nueva lógica más próxima a la mercantilización, el desarrollo de formas precarizadas de contratación de docentes son algunos de estos elementos” (Unzué, 2013, p.12).

En Brasil, el tercer plan nacional de posgrado (1986-1989) reestructuró la carrera académica con el establecimiento de mecanismos para el ingreso y la promoción, que daban un creciente valor a la “productividad”. Además, la evaluación que ya se realizaba a los programas de posgrado se extiende a la carrera académica individual. En consecuencia, tanto instituciones como programas y profesores-pesquisadores pasaron a ser evaluados mediante criterios interrelacionados: si el resultado de la evaluación de la institución está atado a la evaluación de la *performance* de su cuerpo docente, esto

²³ En la actualidad, esta región sigue concentrando la mayor parte de los recursos económicos, humanos e institucionales de Brasil en relación a la ciencia y tecnología. Una situación similar se da en Argentina, donde la federalización es una deuda pendiente. Considerando al CONICET únicamente, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires cuentan con la mayor cantidad de investigadores, personal de apoyo y becarios, así como la mayor cantidad de actividades de vinculación tecnológica, Servicios Tecnológicos de Alto Nivel (STAN) y montos facturados en este concepto.

“genera estímulos tanto para que la institución seleccione a sus docentes con los criterios valorados por la evaluación, como para que oriente, fomente o presione para que desarrollen y produzcan en ese sentido demandado” (Unzué, 2013, pp.19-20). Durante la década de los ‘90 el énfasis en la producción y productividad científica fue en aumento a medida que crecía el peso de una lógica evaluativa externa, productivista y cuantitativa, en el afán de parecerse al sistema universitario estadounidense y de internacionalizar a las élites académicas brasileñas (Unzué, 2013).

Mientras que la docencia universitaria no es requisito para ingresar a CONICET como investigador de carrera, los programas de posgrado son los núcleos alrededor de los cuales se organiza la investigación científica en Brasil, donde no existe una carrera de investigador científico de dedicación exclusiva e independiente de las universidades como en Argentina. Puesto que las *bolsas de produtividade* del CNPq se otorgan “aos pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq” (CNPq, 2005), se debe contar con una cierta trayectoria para hacerse acreedor de una de ellas, es decir, no son una precondition para iniciarse en la carrera científica, sino que, por el contrario, son un estímulo o complemento para investigadores ya establecidos.

Los regímenes y criterios de evaluación y la obligatoriedad de rendir cuentas periódicamente a fin de mostrar los resultados alcanzados (y publicados) son uno de los aspectos internos más discutidos en los últimos años en los campos científico-académico de ambos países, ya que, en tanto son un aspecto estructural de los campos que orienta las estrategias de los agentes insertos en ellos, son también un terreno de discusión y de lucha por la imposición de determinados modelos de práctica científica, y uno de los espacios donde se dirime la tendencia a una mayor o menor heteronomía o autonomía respecto de los centros mundiales de producción de conocimiento. En las últimas décadas, Brasil pudo desarrollar sus propios instrumentos de evaluación, como, por ejemplo, el ranking Qualis sostenido por la CAPES, una clasificación de revistas científicas en estratos para puntuar las publicaciones de los investigadores brasileños, aunque fuertemente basado en indicadores como el factor de impacto. Argentina, por otro lado, no posee un instrumento propio sino que delega la evaluación de la producción de sus investigadores en los criterios de cada comisión evaluadora en distintas instancias

(otorgamiento de becas o subsidios, ingresos a carrera de investigador, concursos docentes, promociones, etcétera), las cuales habitualmente terminan respaldándose en los “usos y costumbres” de cada área disciplinar y en las culturas evaluativas propias de cada institución, especialmente contrapuestas entre el CONICET y las universidades nacionales (Beigel, 2015). En el fondo de estos sistemas y los debates que se libran a su alrededor se encuentra la pregunta por la *productividad* científica, y su tantas veces cuestionada deriva dentro de la academia neoliberal y mercantilizada, el productivismo.

Conclusiones y paso al capítulo 3

A fin de situar las dinámicas descritas en este capítulo, se tienen que considerar y articular escalas intra, inter y supra estatales: detectar qué nivel ocupa un rol más determinante sobre los otros es cuestión de observación empírica (Blommaert, 2003). E, integrando lo desarrollado en el capítulo anterior, podemos afirmar que el campo científico, como todo campo social, debe contar el aspecto lingüístico como uno de los factores que lo determinan, no mecánica, sino dialécticamente, puesto que la lengua introduce otra forma de capital no específico al campo, pero que, como es una de las hipótesis de este trabajo, influye en la orientación de las trayectorias y estrategias de los agentes.

A la vez, las relaciones de poder e influencia descritas establecen una retroalimentación entre la jerarquía asignada a las ciencias y la lengua en que estas se comunican. Esto se observa muy claramente en las variaciones de las lenguas consideradas científicamente legítimas: a lo largo de la historia, más de una vez se ha declarado que determinada lengua es “la” lengua global de las ciencias. Lo fueron en su momento y en distinta medida el latín, el árabe, el italiano, francés, el alemán, el ruso, y actualmente, el inglés, con la particularidad de que el ascenso de esta última ha implicado un colapso hacia el monolingüismo no observado con anterioridad (Gordin, 2015), en activo desmedro del uso y consideración de otras lenguas como lenguas de la ciencia. Esto contribuye a que el trabajo científico publicado en otras lenguas permanezca invisibilizado precisamente en esos centros donde se establecen las reglas del juego en el campo a nivel global (Curry y Lillis, 2014). Si alrededor del mundo las ciencias se desarrollan en múltiples idiomas, el monolingüismo predomina en los centros, tanto anglófonos como no. Frente a una disposición generalizada a reconocerla como tal, el

inglés se torna tanto norma como principio de distinción. Como plantean Curry y Lillis (2014), en las últimas décadas ha habido un desplazamiento del significante “internacional” hacia el significante “inglés”, y juntos ambos términos constituyen un indicador naturalizado (pero de ningún modo natural) de calidad científica.

Por lo tanto, para analizar las perspectivas al respecto de los agentes insertos en diferentes campos de producción de conocimiento científico, en los próximos dos capítulos se exponen los resultados del trabajo de campo de esta tesis: entrevistas exploratorias, una encuesta y una serie de entrevistas semi-estructuradas a doctorandos, posdoctorandos e investigadores de Argentina y Brasil.

Capítulo 3. Las lenguas de las ciencias en Argentina y Brasil: metodología y resultados de la primera etapa de indagación (encuesta)

I am sorry that I am not able to accept the manuscript. The English still needs significant modifications. It is unfortunate that the manuscript had to be written, and then revised, in a dialect that follows illogical rules, but alas, English is the scientific language for our journal.
(American Geophysical Union, The Letters Not Sent by a Journal Editor).

3.1 Elección y contacto con los casos de estudio: unidades ejecutoras de CONICET y departamentos de la UNICAMP

La semana antes de que Argentina entrara en cuarentena por primera vez, asistí a un seminario interno del Instituto Ferreyra, una práctica similar a la que ya había observado en el IATE (en ese marzo del 2020, a principios del año académico, estaba atenta a cuándo se retomaría dicha actividad para volver a remontar la calle Laprida una vez por semana e instalarme entre astrónomos a observar sus seminarios de doctorado). En el INIMEC fui invitada a asistir, grabar y tomar nota de todo cuanto necesitara. Incluso se me sugirió que antes del próximo seminario podría presentarme ante el personal del Instituto y comentar brevemente el tema de mi investigación, como para que me tuvieran presente. Sujeto, claro, a que las reuniones presenciales siguieran en pie. Para entonces, ya se habían confirmado dos casos de COVID-19 en la Facultad de Ciencias Químicas, y si bien aún no había directivas oficiales, empezaba a ser común consultar si los eventos programados se realizarían efectivamente, mientras la mayoría de los países europeos (golpeados por la pandemia desde hacía más tiempo) cerraban sus fronteras.

Cuando se cancelaron en Córdoba todos los espectáculos públicos, y empezaron a cerrar los bares y restaurantes, todavía no había podido concretar mi reunión con el director del CIJS para presentarme y pedir los permisos necesarios para desarrollar mi proyecto allí. En el espíritu de “esta reunión pudo ser un email” (definitivamente no el medio ideal para presentarse en un lugar donde una pretende hacer trabajo de campo y establecer un cierto *rapport*, pero sí el tono con el que se manejaría el teletrabajo de ahí en adelante), le expliqué por correo electrónico cuál era mi idea de trabajo.

El 19 de marzo por la noche el presidente Alberto Fernández anunciaba que entraba en vigencia la cuarentena estricta en toda la Argentina (conocida como ASPO, Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio), y mis planes de hacer una etnografía

lingüística de la práctica científica en territorio, mi idea de trabajar “a lo Latour” y aceptar las gentiles invitaciones de quienes me iban a abrir las puertas de sus seminarios y sus laboratorios, se venían abajo. Vendría una etapa de inseguridad y de dedicarme a leer más que a producir. Mientras se desarrollaba la pandemia y se sucedían las (en ocasiones confusas) fases de la cuarentena, seleccioné tres preguntas disparadoras que harían las veces de entrevista exploratoria (ver apartado 3.2 en este capítulo).

1. ¿En qué idiomas usualmente lee bibliografía, escribe y publica sus propios trabajos de investigación? ¿Encuentra o alguna vez encontró dificultades en alguno de esos procesos (lectura, escritura, publicación)? Si es así, ¿cuáles?
2. ¿Qué importancia considera que tiene el manejo de diferentes idiomas para su trabajo, en su área de investigación?
3. “En las ciencias debería haber una única lengua global de comunicación”. ¿Coincide con esta afirmación, o no está de acuerdo? ¿Por qué?

Envié estas tres preguntas a investigadores e investigadoras del IATE, CIJS, IDH e INIMEC, cuatro por unidad ejecutora, manteniendo la paridad de género, e intentando que todas las categorías de CIC estuvieran equilibradamente representadas. Fue un pequeño desafío y tuvo algo de aleatorio, puesto que la muestra se conformó por conveniencia y proximidad. En total, de los 16 cuestionarios enviados, 14 regresaron respondidos. La distribución se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1: respuestas obtenidas al cuestionario exploratorio por UE, género, y categoría de CIC. Elaboración propia.

	IDH	CIJS	IATE	INIMEC
Superior	-	-	1	1
Principal	2	-	-	-
Independiente	-	1	1	2
Adjunto	2	2	1	-
Asistente	-	1	1	1

Mujeres	3	1	2	2
Hombres	1	3	2	2

Las respuestas vinieron de las dos formas que puse a consideración: diez por escrito (email) y tres por audios enviados por Whatsapp. Además, a sugerencia de un investigador, realicé una entrevista “cara a cara” por videollamada, vía Google Meet. Tanto esta última como las respuestas recibidas en formato de audio fueron transcritas usando la aplicación oTranscribe. Las respuestas fueron codificadas a fin de anonimizar a los informantes con la siguiente estructura: siglas de la unidad ejecutora – tres primeras letras de la categoría de investigador – género (H o M). Por ejemplo, el código para una informante mujer perteneciente al IDH de categoría investigadora principal sería: IDH-PRI-M. Finalmente, los textos generados por cada informante fueron analizados mediante una codificación abierta con la aplicación de análisis de datos cualitativos Taguette. Todas las citas incluidas en el apartado 3.2 de este capítulo son textuales de los escritos remitidos por los informantes o la transcripción de sus respuestas en audio.

Una vez analizadas las respuestas obtenidas en las entrevistas exploratorias, volví al boceto de encuesta que había diseñado a principio de año. La estructura básica que había pensado en enero se mantuvo en sus puntos más importantes: la lectura de bibliografía, la experiencia en escritura y publicación, la presencia del inglés u otros idiomas dentro del sistema educativo, las estancias en el exterior y el trato con colegas de otros países. Estos grandes núcleos temáticos fueron pulidos y desagregados en 14 preguntas obligatorias y otras 11 que dependían de la respuesta afirmativa de alguna de las anteriores. La encuesta finalizaba con una sección de recolección de datos demográficos: edad, género, lugar de trabajo, máximo título obtenido, institución de obtención del título, año de obtención de la beca o de ingreso a CIC según correspondiera, categoría (sólo para investigadores), institución de realización de posdoctorado (sólo para investigadores), comisión disciplinar según CONICET, y, de manera voluntaria, una dirección de contacto para participar en una segunda instancia del estudio, esto es, las entrevistas en profundidad o focalizadas.

Una primera versión piloto de la encuesta fue respondida por cuatro investigadores con lugar de trabajo en unidades ejecutoras que no formarían parte del

estudio final. Dos hombres y dos mujeres, dedicados a las ciencias sociales y humanidades y a la biología. Me interesaban sus impresiones respecto de la claridad de las preguntas y la sensación al responder, ¿sería muy extensa o tendría margen para añadir otros ítems? Para nada larga ni tediosa, me dijeron, pero tal vez se podría precisar la única instancia de pregunta abierta, que en una primera versión era opcional y, por la amplitud del disparador, era “salteable” por alguien que no tuviera demasiado tiempo o voluntad de explayarse. En base a esa observación, y a fin de evitar que esa sección fuera ignorada, reconfiguré ese punto en tres preguntas de respuesta abierta, obligatorias, pero mucho más concretas y que retoman algunos de los primeros interrogantes que había realizado en las entrevistas preliminares.

Con esa versión de la encuesta prácticamente pulida, escribí a los directores de las UEs para consultar acerca de la mejor manera de difundir el cuestionario entre los investigadores de cada unidad. El director del IATE fue el primero en responder y ofrecerse a enviar la encuesta por su lista de correos de circulación interna a investigadores, becarios y personal de apoyo. No lo tenía en mente, pues como ya mencioné con anterioridad, mi intención al enfocarme en investigadores era tener una muestra manejable como para integrar este momento de encuesta con otras técnicas cualitativas en las etapas subsiguientes del trabajo de tesis. Además, trabajando con investigadores podía apelar a reconstruir sus trayectorias en el campo académico-científico de manera integral, incluida la etapa de la beca doctoral, el eventual posdoctorado, y el ingreso a CIC. Los becarios, por supuesto, sólo podrían referirse a la instancia en la que ellos se encontraran, y aumentarían considerablemente la población a comparar entre unidades ejecutoras.

Sin embargo, ante la imposibilidad de realizar un trabajo de campo *en campo*, consciente de la pérdida que el trabajo virtual representa para algo que inicialmente iba a ser una caracterización etnolingüística de la lengua en uso, y ante la oportunidad de compensar este aspecto ampliando la población de la encuesta, tomé esa sugerencia y adapté algunos detalles de las preguntas. Luego de considerar la idea, decidí aplicar la encuesta solamente a becarios doctorales (incluyendo en esta categoría a aquellos con becas de finalización de doctorado), posdoctorales, e investigadores, puesto que las exigencias a las que están sujetos son más homogéneas, mientras que la carrera de personal de apoyo a la investigación en CONICET tiene lógicas propias, donde la

escritura y publicación no tienen una centralidad tan marcada. Además, esa posición es específica de CONICET, por lo que no sería comparable con las personas que encuestara en Brasil, mientras que la categoría de doctorando y posdoctorando sí es común en prácticamente toda institución de educación superior que se dedique a la investigación científica. Diseñé así un formulario específico para cada estamento, con las mismas preguntas de contenido, pero con sus especificidades en la sección de datos demográficos (esto es, en las preguntas referidas al año de obtención de la beca o de ingreso a carrera, del título máximo obtenido, etc.). Estos formularios fueron enviados a los directores del IATE, IDH e INIMEC para ser difundido a través de las listas de mensajerías internas, o para que los remitieran a sus respectivas secretarías. En el caso del CIJS, obtuve del director un listado de los correos electrónicos de investigadores y becarios con lugar de trabajo en esa UE, y yo me encargué de enviar la encuesta.

Incluso en la versión final que fue difundida se deslizaron algunos errores: con la encuesta en curso advertí que en la pregunta “¿Tuvo otro/s idioma/s extranjero/s como materia curricular en algún nivel del sistema educativo?”, el inglés figuraba como opción posible de respuesta, cuando ya la pregunta anterior apuntaba específicamente a ello. La opción fue eliminada, pero eso no impidió que algunos de los primeros respondientes ya hubieran seleccionado “inglés” como respuesta a la pregunta que consultaba por *otros* idiomas. Asimismo, en la encuesta para becarios doctorales, la manera de formular la pregunta “Máximo título obtenido (grado o posgrado)” llevó a que algunas respuestas indicaran simplemente eso, si el título máximo obtenido era de grado o posgrado, cuando la intención era que se indicara cuál era el título de licenciatura, especialización, maestría u otro.

La encuesta fue difundida entre el personal científico del IATE el 30 de julio de 2020; en el INIMEC y el CIJS, el 5 de agosto. En los dos primeros institutos, fueron los directores quienes enviaron la encuesta a través de sus listas de difusión internas o mediante la Secretaría. En el caso del CIJS, como mencioné, el director del centro me facilitó una lista con los correos electrónicos de investigadores y becarios y yo misma la compartí. En esta instancia, dos investigadores del CIJS respondieron a mi mensaje confirmando que habían completado la encuesta. El 24 de agosto, a mi pedido, los directores del IATE y el INIMEC enviaron sendos recordatorios a sus UEs, para quienes aún no hubieran completado la encuesta. Ese día también envié un recordatorio a

investigadores y becarios del CIJS, incluyendo algunos cuyas direcciones de correo electrónico no había obtenido en primera instancia. En el IDH la encuesta se difundió el 26 de agosto a través de su Secretaría. Debido a este desfasaje, decidí mantener la encuesta abierta un tiempo más.

El 22 de septiembre envié un último recordatorio y agradecimiento a la lista de correos del CIJS, al tiempo que solicité a los directores del IATE, INIMEC e IDH que hicieran lo propio. En esta ocasión no tuve respuesta por parte de mis contactos en el IATE²⁴ e IDH. La recepción de respuestas en el formulario fue efectivamente cerrada el 2 de octubre para todas las UEs.

La siguiente fase de la recolección de datos implicaba algunas dificultades añadidas en comparación al trabajo de campo desarrollado en las instituciones argentinas. Recordemos que el objetivo era establecer un contrapunto entre las percepciones, representaciones y prácticas lingüísticas de investigadores argentinos y brasileños en distintas etapas de sus carreras académicas y a través de diferentes disciplinas.

En primer lugar, y de manera un tanto irónica dado el tema de esta tesis, se encontraba la barrera idiomática. Este punto me proporcionó una buena oportunidad para realizar el mismo ejercicio que propuse a mis informantes en la encuesta y las entrevistas: reflexionar sobre mis propias estrategias y el repertorio de recursos semióticos que poseo como la sujeta multilingüe que soy, y que pongo en juego a la hora de interactuar con y en otras lenguas, en este caso, el portugués. Me reconozco capaz de leer sin problemas y de una razonable comprensión oral, pero mis habilidades productivas no son suficientes para construir enunciados gramaticalmente correctos en un registro formal o semiformal en portugués. Al menos, no sin depender de dispositivos externos.

Por lo tanto, el instrumento encuesta fue traducido por una agencia profesional de traducción. Sin embargo, era evidente que no podría depender de un servicio semejante cuando estableciera comunicación regular con quienes serían mis contactos en Brasil.

²⁴ Cabe recordar que, durante la última semana de septiembre del 2020, los incendios forestales que afectaron a gran parte de la provincia de Córdoba alcanzaron el predio de la Estación Astrofísica de Bosque Alegre (EABA), dependencia del OAC y la UNC, situada a 50 kilómetros al suroeste de Córdoba capital y en las inmediaciones de la localidad serrana de Falda del Carmen. Si bien no hubo que lamentar pérdidas de vidas, ni se produjeron daños a la cúpula principal (que alberga el segundo telescopio más grande de la Argentina), el impacto e incluso la movilización que esto suscitó entre astrónomos cordobeses fue grande, por lo que es comprensible que, en esas circunstancias, la solicitud de enviar un recordatorio acerca de la encuesta haya pasado a segundo plano.

Para el intercambio de correos electrónicos recurrí al traductor en línea DeepL²⁵, siempre revisando el texto generado por esta inteligencia artificial en función de mis competencias lingüísticas, mis percepciones y mis experiencias respecto de la lengua en uso. Cabe destacar, como ejemplo, la persistencia del masculino como genérico universal no solo en DeepL, sino en todas las herramientas de traducción automática que probé: indefectiblemente *gracias* será traducido como *obrigado*, jamás *obrigada*. Asimismo, DeepL incluye automáticamente una línea al final de los textos que produce, la cual reza “Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator”. Dado que los textos generados por la plataforma son modificables por el usuario, esta línea podría eliminarse, pero opté por no hacerlo a fin de hacer más explícito mi *locus* de enunciación (Diniz De Figueiredo y Martinez, 2021).

En segundo lugar, se presentaba un desafío mayor: efectivamente entablar contacto con instituciones científicas brasileras comparables a las UE de CONICET que habían constituido la fase argentina de mi relevamiento. Idealmente, esto se hubiera dado mediante una estancia de investigación en Brasil durante la cual habría realizado algunas observaciones en campo (como pude hacer en el IATE y, en menor medida, en el INIMEC), y llevado adelante algunas entrevistas exploratorias, además de experimentar la inmersión lingüística en un país lusoparlante. Pero poco sentido tiene especular sobre lo que habría hecho si las condiciones hubieran sido las planeadas; claramente, el mío no fue el único proyecto de investigación perturbado por la pandemia desde marzo de 2020 en adelante. En todo caso, la imposibilidad de desarrollar el trabajo de campo en Brasil no implicó un obstáculo irremontable, pero sí trajo aparejadas sus complicaciones y una inevitable pérdida en la riqueza etnográfica de los datos recolectados.

Como establecí anteriormente, la comparación no sería solamente entre las comunidades científicas de dos países, sino también entre disciplinas. Era necesario, entonces, aplicar la encuesta en centros de investigación sitios en Brasil dedicados a las ciencias exactas, físicas y naturales, por un lado, y a las ciencias sociales y humanas, por otro.

²⁵ DeepL Translate fue lanzado en 2017 por la firma alemana DeepL GmbH, creadora del diccionario *online* Linguee. Ofrece una versión gratuita (que puede utilizarse tanto en línea como descargando una aplicación) y una versión profesional paga. A julio de 2021, soportaba traducciones entre 24 lenguas. DeepL distingue entre el inglés americano y el británico, y entre el portugués de Portugal y Brasil. También se destacan las opciones de traducción en un registro informal, formal, o neutro-automático.

Por una cuestión de afinidad en las áreas de desempeño, los primeros contactos que pude establecer provinieron de las ciencias políticas y la sociología. A mediados de mayo de 2021 me contacté con un profesor e investigador del Departamento de Ciencia Política (DCP), sito en el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas (IFCH) de la mencionada universidad. Él, a su vez, me puso en contacto con el actual jefe del Departamento. Además de invitarme a estar presente en la siguiente reunión (virtual) del consejo para presentar mi proyecto de investigación ante sus colegas, me indicó amablemente que no era necesario traducir mis mensajes. La comunicación prosiguió en portugués de un lado, en castellano del otro. Lo mismo aplicó para la reunión a la que asistí: hablando lentamente, intercalando portugués y castellano, y preocupándonos por modular con claridad, todos nos entendimos sin inconvenientes. En ese encuentro respondí algunas preguntas acerca de mi proyecto a los profesores miembros del DCP, y mi solicitud quedó aprobada. Efectivamente, durante el mes de junio de 2021, mi encuesta se distribuyó entre los profesores-investigadores, posdoctorandos, y alumnos de doctorado inscriptos en el Programa de Postgrado en Ciencias Políticas del Departamento.

En el Departamento de Sociología (DS), unidad académica también inserta en el IFCH, pude comunicarme con el jefe hacia mediados de mayo de 2021. Mi pedido fue considerado de interés, con la salvedad de que se me solicitó un resumen de mi proyecto de tesis y el cuestionario para leer con anticipación, y se me consultó acerca la habilitación de los comités de ética correspondientes para llevar a cabo tanto mi investigación en general como para este cuestionario en particular.

Vale una aclaración al respecto. En la UNICAMP, la Pro Rectoría de Investigación cuenta con un Comité de Ética en Investigación (CEP, por sus siglas en portugués) que establece los lineamientos que deben seguir los proyectos de investigación radicados en la universidad. A su vez, el CEP es acreditado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación (CONEP), dependiente del Consejo Nacional de Salud de Brasil. Si bien la mayoría de las resoluciones y reglamentos se refieren a estudios biomédicos, que involucren a participantes para estudios clínicos, también hay disposiciones específicas para las ciencias sociales y humanas (Res. CNS/MS 510/16) en cuanto a las pesquisas que utilicen datos o informaciones que pudieran identificar a los sujetos o generarles algún tipo de riesgo en sus vidas cotidianas. En el seno de la UNICAMP, esto

se traduce en la obligatoriedad de presentar lo que se conoce como *Termo de Consentimiento Libre e Esclarecido* (TCLE) antes de que un proyecto de investigación sea aprobado. El TCLE es un documento donde los investigadores responsables deben establecer, en lenguaje claro y comprensible, los objetivos, procedimientos, riesgos, beneficios, y privacidad con la que serán tratados tanto los participantes voluntarios como sus datos. Esta declaración deberá ser luego firmada por quienes se dispongan a participar en un determinado estudio.

En el CONICET existe un Comité de Ética, creado en 2004 en reemplazo de los Comités de Ética y Bioética que existían por separado desde 1999 (Res. D 1806/04). Si bien su función es mantener los “principios de la ética de la ciencia en las investigaciones en todas las áreas del conocimiento en general y en las áreas de la bioética, en particular, y en las actividades científico-tecnológicas de los investigadores, auxiliares de investigación, personal de apoyo y becarios del CONICET”, solo hay marcos de referencia explícitos para las investigaciones biomédicas en humanos y en animales (Res. D 1047/05). El documento *CONICET: Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades* establece, como su nombre lo indica, apenas una “guía para ayudar a los investigadores en CSyH a reflexionar sobre las cuestiones y actitudes éticas” (Res. D 2857/06). Por su parte, la UNC reconoció en 2019 la necesidad de contar con un comité de ética específico para las ciencias sociales y humanas en el ámbito de su Secretaría de Ciencia y Tecnología. Este quedó aprobado y conformado por la SeCyT y las Facultades de Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Lenguas, Ciencias de la Comunicación, Artes y Derecho (Res. SeCyT 469/19).

Esta digresión viene a señalar que la encuesta diseñada para mi trabajo de tesis no había sido sujeta a la exigencia de pasar por el análisis de un comité de ética (como mencioné anteriormente, para su aplicación en Argentina bastó con la autorización de los directores de cada UE). Pero mediante un intercambio de explicaciones, con la aclaración de que responder al cuestionario sería totalmente voluntario y no se recogerían datos que permitieran individualizar a quienes contestaran, y con el antecedente muy reciente de que el DCP me había habilitado a distribuir la encuesta entre su personal científico, finalmente también recibí el visto bueno por parte del DS.

Además de la disponibilidad de contactos que oficiaran de “porteros” para presentarme ante el DCP y el DS, la elección de estos Departamentos para desarrollar el

trabajo de campo tuvo que ver con las disciplinas de uno y otro, muy cercanas a las que abarcan las investigaciones del CIJS y el IDH en Argentina. La intención era repetir las disciplinas abordadas en Argentina lo más cercanamente posible, a fin de habilitar una comparación cercana entre países manteniendo, en lo posible, el área disciplinar como variable controlada. Esto también implicaba conseguir aplicar la encuesta en unidades académicas de la UNICAMP dedicadas a las ciencias biomédicas y a la astronomía o astrofísica. Sin embargo, posiblemente debido a que en esas áreas no disponía de contactos directos, no obtuve respuesta en mis intentos de contactar a los jefes y jefas de diversos departamentos e institutos, incluso ampliando el espectro de posibles candidatos. Finalmente logré comunicarme con el Instituto de Computación (IC) de la UNICAMP. La única pregunta que recibí por parte del director del instituto fue por qué consideraba interesante que mi encuesta fuera respondida por personas del área de ciencias de la computación. Esto fue una cuestión atendible en sí misma, ya que me incitó a reflexionar sobre los casos de estudio elegidos, sus similitudes, sus diferencias, y mis criterios para elegirlos. Además de mi intención de comparar entre disciplinas en Argentina y Brasil, en las entrevistas exploratorias sostenidas con investigadores del IATE y el INIMEC había surgido la noción de las matemáticas y los lenguajes de programación como las verdaderas lenguas francas en el ámbito científico, más allá de las lenguas naturales. Por ende, consideré que sería muy rico conocer las apreciaciones de quienes desarrollan y utilizan estos lenguajes no como una mera herramienta sino como parte central de sus objetos de estudio. Asimismo, la astronomía en particular es un campo que articula fuertemente su especificidad disciplinar con modelos y procesos informáticos, por lo que las ciencias de la computación no se hallarían tan alejadas de las ciencias relevadas en Argentina como podría parecer a primera vista. Una vez asegurada la cooperación del IC, su director arbitró los medios para que la encuesta fuera distribuida entre profesores-investigadores, posdoctorandos y alumnos de doctorado. A diferencia del DCP y el DS, aquí el cuestionario fue aplicado a un instituto en su totalidad y no a departamentos específicos. El domingo 4 de julio de 2021 cerré la recepción de respuestas.

3.2 Entrevistas exploratorias en Argentina

Si bien la muestra de entrevistas exploratorias dista de ser representativa, en esta etapa del estudio no encontré diferencias atribuibles al género en las respuestas de los

informantes. Sí se destaca el uso espontáneo de distintas formas de lenguaje inclusivo en CIJS-ADJ-M (“les alumnes”), CIJS-ADJ-H (“esxs investigadorxs”), IDH-ADJ-H (“investigadorxs”, “lxs lectorxs”), IATE-ADJ-M (“todes les investigadores”) e IATE-ASI-M (“todes”, “astrónomes latinoamericanes”), así como las perífrasis empleadas por CIJS-ASI-H (“todos y todas”, “ellos y ellas”). A continuación, se presentan y sistematizan las respuestas obtenidas en cada uno de los tres ejes del cuestionario.

Respecto de la primera pregunta, las respuestas fueron prácticamente unánimes entre los informantes del IATE y el INIMEC:

El idioma usual de los trabajos de investigación en mi área es el inglés, con mucha preponderancia sobre otros. Leo bibliografía, escribo y publico artículos solamente en idioma inglés. (IATE-ASI-M)

En inglés, exclusivamente. (IATE-ADJ-M)

Leo, escribo y publico en casi el 90% de los casos en Inglés. (INIMEC-ASI-H)

...te diría que la enorme, enorme, enorme cantidad de los textos originales son en inglés. (INIMEC-IND-H)

Para la comunicación científica entre pares dentro de las áreas de astronomía y ciencias médicas, la producción académica principal se escribe, publica y lee en inglés. El castellano, por su parte, se encuentra relegado en las experiencias de astrónomos y biólogos y se emplea en producciones que no corresponden a la literatura científica de corriente principal:

Muy eventualmente [las publicaciones] son en castellano cuando se trata de alguna publicación asociada a presentaciones en congresos dentro de latinoamérica como pueden ser la revista de la Asociación Argentina de Astronomía o la Revista Mexicana de Astronomía. (IATE-IND-H)

El restante en español, que son las producciones a nivel local, por ejemplo tesis doctorales o proyectos de investigación para agencias nacionales. (INIMEC-ASI-H)

Por otro lado, los informantes del CIJS y el IDH mencionan un abanico más amplio respecto de las lenguas en las que consultan bibliografía y escriben sus textos. El castellano es el más utilizado, con el inglés como un añadido asociado al acceso a discusiones teóricas. Se destaca en las respuestas de los informantes la influencia del

tema o área de investigación en la disponibilidad de material bibliográfico y en la elección lingüística para la lectura, escritura y publicación.

Por mi especialidad [...] la mayor parte de mis lecturas son en idioma castellano. Lo mismo ocurre con mis publicaciones, que mayoritariamente se desarrollan en el ámbito latinoamericano (revistas de Argentina, Chile, México y España). (CIJS-IND-H)

A la hora de escribir y publicar, lo hago generalmente en castellano, y en una medida mucho menor en inglés. (CIJS-ADJ-H)

En lo que respecta la lectura, casi exclusivamente en inglés, debido a los principales temas de mi investigación. Escribo y publico tanto en inglés como en castellano, dependiendo del tipo de artículo de que se trate y la revista que considero es la más apropiada para su envío. (IDH-ADJ-H)

...las fuentes documentales que necesito para mi investigación están en castellano, dado que investigo sobre historia argentina. (IDH-PRI-M)

Además, investigadores de las humanidades y ciencias jurídicas incorporan el francés y el portugués (también mencionado por un neurobiólogo), muy relacionado con las crecientes conexiones académicas con Brasil.

El inglés, el francés, el portugués también, al menos en los paradigmas en que yo me manejo son las que más peso tienen. (IDH-ADJ-M)

...diría que el 45% de lo que leo para mis investigaciones está en castellano, un 45% en inglés y el 10% restante se distribuye entre francés y portugués. (CIJS-ADJ-H)

El idioma portugués lo utilizo bastante ya que doy clases de posgrado a estudiantes brasileños, corrijo sus trabajos y dirijo tesis doctorales. (CIJS-IND-H)

Estuve trabajando un tiempo, unos meses, en Brasil, y para tratar de trabajar mejor estudié portugués antes de viajar. Y bueno, eso me sirvió. Como te digo, todavía puedo leer un poco en portugués. (INIMEC-IND-H)

Finalmente, el italiano y el alemán se mencionan por algunos informantes como lenguas aspiracionales, es decir, aquellas que “les gustaría” hablar o aprender por inclinación personal, o en las que quisieran poder leer algunas obras clásicas muy específicas, pero que en modo alguno son determinantes en su trabajo científico.

Las dificultades percibidas en los procesos de lectura, escritura y publicación de textos en lenguas diferentes al castellano no distinguen entre disciplinas y se pueden agrupar en dos grandes categorías: en primer lugar, trabas lingüísticas y retóricas,

vinculadas al mayor esfuerzo y tiempo insumido y a las exigencias de editores y pares evaluadores en la instancia de referato de un artículo enviado a revistas científicas. Al respecto, los informantes respondieron:

...un montón de dificultades al principio sobre todo, que tenían que ver con el tiempo y la comprensión, que me llevaba mucho tiempo y energía entender esos textos. (CIJS-ADJ-M)

Quizá la mayor dificultad para publicar en inglés es no estar nunca seguro de que la escritura no parezca artificial o “traducida”, además de las múltiples dudas sobre cuestiones gramaticales o de vocabulario, que siempre están cuando me expreso en un segundo idioma. (CIJS-ADJ-H)

...escribir en inglés no es una posibilidad para mí. Al menos no escribir de manera formal como con un estándar de algo publicable. (CIJS-ASI-H)

...he encontrado dificultades, tanto en la producción de los artículos en inglés como en las evaluaciones que recibo, en las que muchas veces la redacción impacta como poco natural o sencillamente cometo errores gramaticales o de uso incorrecto del léxico que predisponen negativamente a lxs lectorxs. (IDH-ADJ-H)

...escribir aún me cuesta muchísimo, gran parte del tiempo dedicado a un trabajo de investigación lo dedico a la escritura, lo cual no sucedería si fuera en mi idioma natal [...] siempre recibimos observaciones negativas respecto a este asunto por parte de los editores y de los referees. (IATE-IND-H)

En donde más encuentro dificultades es en la escritura en idioma inglés. Cada vez con menos dificultad, pero creo que es la mayor dificultad: escribir en inglés “como los nativos”. (INIMEC-ASI-H)

Estas dificultades se presentan con fuerza en las instancias iniciales de la carrera científica, incluso desde los estudios de grado en algunos casos:

Las mayores dificultades fueron al principio, ya que la bibliografía en algunas materias de licenciatura eran en inglés, y de mi parte, en ese momento tenía sólo una formación básica (del secundario) en el idioma. (IATE-ADJ-M)

Los informantes manifiestan que estos obstáculos se van superando parcialmente a medida que se adquiere experiencia, práctica y familiaridad con otras lenguas y con las formas canónicas de expresión del área disciplinar. Además, algunos informantes destacan el rol jugado por compañeros de trabajo como mediadores en la producción de textos (volveremos a este punto más adelante):

...al menos mis dos primeros *papers* fueron casi en su totalidad traducidos al inglés por colegas de mayor experiencia, de quienes fui aprendiendo el estilo y las formas necesarias para una presentación de ese tipo. (IATE-ASI-M)

En general yo les sugiero a los chicos que no traten de escribir en castellano y después pasarlo al inglés [...] que escriban lo que ellos creen que tienen que escribir directamente en el otro idioma, porque si no es como un triple, cuádruple proceso [...] Quedará un poco mal gramaticalmente, pero eso se puede mejorar, la idea es que quede ahí lo que ellos quieren poner [...] que no tengan miedo en copiar estructuras de *papers* previos, que vayan y busquen los moldes, las estructuras previas. Uno va con la idea de que tengo que ser super original y no, la originalidad en ese marco de trabajo es el trabajo que se hizo. (INIMEC-IND-H)

En segundo lugar, el otro gran grupo de dificultades mencionadas por los informantes hacen a la falta de recursos materiales:

...siempre dependo de tener que mandar a traducir mis trabajos, y para eso dependo de fondos. Entonces, quienes trabajamos en universidades públicas en América Latina, y que no disponen de fondos, o a veces cuando disponen son de fondos super limitados para traducir, nos vemos en esta encrucijada de o tener que poner de parte algo del bolsillo propio, digamos, para la traducción, o esperar que salga algún proyecto de investigación – que no siempre salen, aparte– para poder disponer fondos. (CIJS-ASI-H)

No tenemos el manejo de esas lenguas como para hacerlo autónomamente, necesitamos sí o sí supervisión o revisión técnica de algún traductor y es un costo que no está previsto, generalmente, en CONICET. (IDH-ADJ-M)

Normalmente, cuando el manuscrito está finalizado, lo hago revisar por alguna persona que se dedique a corregir manuscritos para su publicación. Esto también trae su dificultad debido a que la persona elegida debe poder emitir una factura “oficial” de su trabajo para que uno pueda rendirla al subsidio que financia la investigación. (INIMEC-IND-M).

La pregunta acerca de la importancia atribuida a la competencia lingüística en la práctica científica generó comentarios sumamente interesantes porque, en primer lugar, si bien se consultaba acerca de la importancia del manejo *de diferentes idiomas*, la mayoría de los informantes orientaron sus respuestas refiriéndose *al inglés* casi exclusivamente. En segundo lugar, y relacionado con esta reacción, se podrían ubicar las respuestas en una especie de escala o espectro desde la consideración del inglés como única lengua de relevancia, a su utilización en conjunto con otras lenguas para la práctica científica.

La astronomía aparece como el campo más marcadamente monolingüe dentro de las representaciones de los informantes, puesto que, en sus percepciones, el inglés no solo

se impone como norma, sino que activamente excluye y torna innecesaria cualquier otra lengua:

Considero que manejando bien el inglés se puede trabajar comodamente en cualquier lugar del mundo en el área astronomía. (IATE-SUP-H)

No considero que “diferentes idiomas” sean necesarios en mi área, sino específicamente el manejo del inglés. En ese caso: es fundamental y excluyente, tanto lectura y escritura, como la oralidad. (IATE-ADJ-M)

...sería imposible sobrevivir dentro del sistema científico/astronómico sin algún manejo del inglés. El resto de los idiomas puede ser útil pero no es fundamental. (IATE-IND-H)

El manejo de diferentes idiomas no tiene un rol preponderante en mi área de investigación. Solamente el inglés es visto como una herramienta útil de comunicación entre astrónomos de diferentes lugares del mundo. (IATE-ASI-M)

De manera similar, pero tal vez menos tajante, los informantes del INIMEC también refieren al inglés como la lengua dominante en su campo, destacando su relevancia para las publicaciones y eventos científicos, donde se incorpora un factor social además del estrictamente académico:

Es fundamental para nuestro normal desempeño el manejo del idioma inglés, al menos en nuestra área de investigación. (INIMEC-IND-M)

Es sumamente importante... es la forma de trabajar, leemos en inglés, publicamos en inglés, las conferencias son en inglés. (INIMEC-ASI-H)

...es muy muy importante el manejo en nuestro campo del inglés, es muy clave, básico, porque si no podés publicar, las buenas revistas siempre publican en eso. No es que estés totalmente impedido si no lo sabés, pero cuesta mucho. [...] Y luego es un elemento añadido en los elementos sociales de las interacciones científicas. En general es casi como un lenguaje universal [...] sirve como un lenguaje común, sin duda. Y ni que hablar si tenés que viajar, en fin, me parece que tiene elementos sociales, científicos, un montón de cosas. (INIMEC-IND-H)

Los investigadores del IDH también consideran fundamental el poder desempeñarse en una diversidad de lenguas y bagajes culturales, no solamente el inglés. Las lenguas aparecen en estas declaraciones como herramientas de comunicación oral y escrita, como medios de acceder al trabajo de otros y de ampliar la difusión del propio, y como una vía de tejer redes con colegas cuya primera lengua no necesariamente sea el inglés.

El inglés, el francés, el portugués también [...] sí, considero que es importante, que es re-enriquecedor, digamos, dialogar con otras esferas lingüísticas, que son culturales y que son históricas también. (IDH-ADJ-M)

Es fundamental el manejo de diferentes idiomas para mi trabajo. [...] he hecho estancias en el exterior y me hubiera sido de mucha utilidad manejar mejor el inglés hablado y saber hablar en portugués. Del mismo modo es esencial para difundir el resultado de los trabajos en el exterior con más repercusión. (IDH-PRI-M)

Para la lectura y el estudio es absolutamente crucial un buen dominio del inglés en mi campo de investigación. No poder leer artículos, capítulos de libro o libros en inglés comportaría una drástica reducción del material de base sobre el que trabajar. A la vez, si bien es importante generar redes a nivel local y regional en las que el uso del castellano facilitaría la integración entre investigadorxs, escribir en inglés permite una visibilidad mucho mayor del propio trabajo (que excede con creces los países de habla inglesa). (IDH-ADJ-H)

Los informantes del CIJS se posicionan entre una perspectiva pragmática del inglés como lengua de contacto y una mirada crítica que pone en consideración las exigencias de la carrera e instituciones académicas en las cuales están insertos:

...al menos la lectura de otras lenguas (especialmente el inglés) resulta indispensable para acceder a marcos teóricos generales sobre historiografía, historia de la cultura, de las ideas o de disciplinas afines a la historia jurídica. (CIJS-IND-H)

Para mí, la mayor ventaja es la posibilidad de conocer ideas y planteos de muy diferentes escuelas y tradiciones. El inglés, especialmente, sirve como vehículo de expresión para investigadorxs de distintos países –incluyendo a las naciones del hemisferio sur– que no publican en castellano. El acceso a esa vasta producción abre muchas vías de análisis novedosas para los temas que trabajo. La posibilidad de comunicarse –por correo electrónico, por ejemplo– con esxs investigadorxs es otra alternativa que brinda el inglés. El manejo de idiomas, además, permite conocer legislación y jurisprudencia de otros países. (CIJS-ADJ-H)

Fundamental porque yo estoy en la carrera de CONICET, hace algunos años, y uno de los requisitos es que tenemos que publicar en diferentes revistas indexadas y muchas de esas revistas son exclusivamente en inglés. (CIJS-ADJ-M)

...el manejo de otros idiomas y sobre todo del inglés es lamentablemente es siempre importante [...] primero por las exigencias que el propio campo académico, que las propias instituciones académicas nos hacen. Segundo porque al menos en mi área [...] hay estudios que se focalizan mucho en el norte global, principalmente en Estados Unidos o en algunas partes de Europa, eh... y otros de América Latina... pero no hay como mucho diálogo entre ellos, y muchas veces me parece que tiene que ver por el idioma. Entonces es importante poder manejar por supuesto el inglés para poder entender qué se está diciendo en cada región y poder construir un diálogo ahí. (CIJS-ASI-H)

Finalmente, la pregunta respecto de si debería haber una única lengua global para las ciencias tal vez fue la que suscitó las respuestas más divergentes. Todos los informantes del CIJS se mostraron enfáticamente en desacuerdo con la idea de una única lengua de comunicación científica. Los tres del IDH también tendieron a estar en desacuerdo, pero con opiniones divididas. Los astrónomos del IATE manifestaron un parcial acuerdo, con amplias acotaciones y reflexiones. Los informantes del INIMEC en general estuvieron de acuerdo con la afirmación. Quienes se mostraron de acuerdo, al menos parcialmente, enfatizaron la utilidad práctica y las facilidades comunicativas derivadas de una lengua compartida entre investigadores de distintas partes del mundo:

...la existencia de una única lengua nos permite el acceso inmediato a investigaciones de cualquier punto del planeta. Tanto la “inmediatez” como la posibilidad de conocer la diversidad de ideas y enfoques de una temática contribuyen al avance científico de manera acelerada. (IATE-ADJ-M)

...coincido con esta afirmación, ya que la ciencia no tiene fronteras, y es de suma importancia poder comunicar y discutir los resultados de nuestras investigaciones independientemente del lugar en el mundo donde se desarrollen. (INIMEC-IND-M)

En temas de alcance global como pueden ser avances en las ciencias (llamadas) duras y en los que factores idiosincráticos como pueden ser el tipo de recepción en la comunidad o el alcance del beneficio esperados son menores, entiendo que sería beneficioso que se comparta una lengua común. (IDH-ADJ-H)

Entre los matices introducidos, dos informantes de distintos campos disciplinares marcaron una separación entre la reflexión teórica o la especulación respecto de si “en las ciencias debería haber una única lengua global de comunicación”, y la situación que en realidad se vive en la práctica cotidiana:

No creo que debiera haber una única lengua global de comunicación. Aunque, de hecho en cierta forma la hay y es el inglés. (IDH-PRI-M)

...esa lengua global ya existe “de facto” y es el inglés. (INIMEC-ASI-H)

Otros dos informantes se refirieron a lenguajes diferentes de las lenguas naturales que operan como códigos compartidos entre investigadores, independientemente de su trasfondo lingüístico:

Al menos en algunas ciencias duras, se puede pensar que ese lenguaje es la matemática. Se pueden “mover las manos” mientras se exponen ecuaciones, y al menos así puede transmitirse una idea general de lo que se intenta comunicar. (IATE-ASI-M)

...los lenguajes de programación entre la gente que trabaja en esos ambientes funciona como un elemento unificador que de alguna manera licúa diferencias étnicas, culturales, etcétera, y los focaliza en el trabajo. Entonces en realidad vos te encontrás con la gente que trabaja con C+, con R, etcétera, y no con gente que escribe en inglés, en castellano, o en otro idioma. (INIMEC-IND-H)

Por otro lado, también marcaron la diferencia entre la lengua de comunicación al interior del campo científico y la lengua empleada en otras piezas comunicacionales sobre la ciencia, pero que no necesariamente tienen a los pares como destinatarios:

Creo que hay distintas “productos” de las ciencias. El “*paper*” puede que sea importante que tenga un idioma en común, para comunicarnos entre toda la comunidad científica del planeta. [...] Por otro lado, hay muchos otros productos de comunicación de la ciencia que conviene que sean en el idioma local de origen [...] que sirven para comunicarse con las instituciones que financian la ciencia, para comunicarse con el sector público en general, el sector productivo, el sector docente... (INIMEC-ASI-H)

...en general, cuando el aporte de un artículo pase más por la enseñanza o divulgación científicas entiendo que sería más valioso trabajar con la lengua propia del lugar de edición de la revista. (IDH-ADJ-H)

...si tendemos dentro del campo de las ciencias a tener una única lengua global, es posible que caigamos en esta lógica de reproducir la idea de que las ciencias es como una especie como de jaula de cristal, como un palacio de cristal, que no se comunica con el resto de la sociedad. (CIJS-ASI-H)

Asimismo, varios informantes resaltaron el rol que tienen las revistas científicas en propiciar o desalentar la diversidad lingüística:

...las revistas científicas muchas veces ponen exceso de énfasis en que los artículos que allí se publiquen sean revisados por personas que tengan inglés como lengua nativa, lo cual es a mi criterio algo fuera de lugar. (IATE-SUP-H)

...me parece que se deberían hacer más esfuerzos para facilitar la comunicación entre científicos de diferentes idiomas. Con esto me refiero a la posibilidad de destinar recursos específicamente para eso (capacitación, traductores, interpretes, etc....) tanto en las instituciones como en las editoriales. (IATE-IND-H)

Si hay revistas extranjeras que consideran importante publicar una investigación, podrían encargarse de la traducción, en vez de los propios autores. (IDH-PRI-M)

Como motivos en contra, los informantes hicieron mención a diversas formas de injusticia, desequilibrio, y desigualdad.

La elección de ese lenguaje no debería ser una imposición de las culturas dominantes [...] La imposición de un idioma distinto al propio para la comunicación científica produce un desequilibrio (injusticia) entre los que hablan ese idioma y los que no. (IATE-IND-H)

...prácticamente se exige que todos se comuniquen en inglés si hay al menos una persona que no es de habla hispana. Lo entiendo como una muestra de cordialidad para con esas personas, pero no sucede lo contrario en la situación inversa. Y además pone en clara desventaja a estudiantes que están empezando su carrera científica [...] Este tipo de situaciones son las que me molestan mucho y muestran nuestra desventaja como astrónomos latinoamericanos, frente a un sistema dominado por los países angloparlantes del primer mundo. (IATE-ASI-M)

...cuando se discuten estos temas, generalmente se propone como lengua global la de los países más desarrollados, aumentando brechas en el acceso y la difusión del conocimiento, con el riesgo de acrecentar las desigualdades. (CIJS-IND-H)

Más allá de que hay universos de sentido que no pueden traducirse nunca completamente, hay algo más preocupante en la idea de unificar a un idioma como la única lengua científica: la ventaja indebida e injustificada que esa decisión le otorgaría a quienes sean sus hablantes nativos, y a sus instituciones. (CIJS-ADJ-H)

...no puedo creer en estos universalizables del idioma cuando las condiciones de accesibilidad a conocer y manejar los idiomas son absolutamente dispares de las trayectorias vitales de cada investigador, de cada estudiante. Entonces sí, al menos yo sigo notando injusticias epistémicas y de otro tipo en estas propuestas de universalización de los idiomas en espacios académicos. (CIJS-ADJ-M)

3.3 Encuesta en Argentina

3.3.1 Caracterización de la población encuestada

En los gráficos siguientes se muestra la distribución de respuestas por fecha, por UE y por estamento (becarios doctorales, posdoctorales e investigadores) de los encuestados en Córdoba. Como se observa por los picos en la cantidad de respuestas recibidas, el personal de IATE y el INIMEC se mostró mucho más reactivo a los mensajes recordatorios que el del CIJS e IDH. De todas formas, en los cuatro centros de investigación la mayor cantidad de respuestas se registró el mismo día en que la encuesta fue distribuida por primera vez.

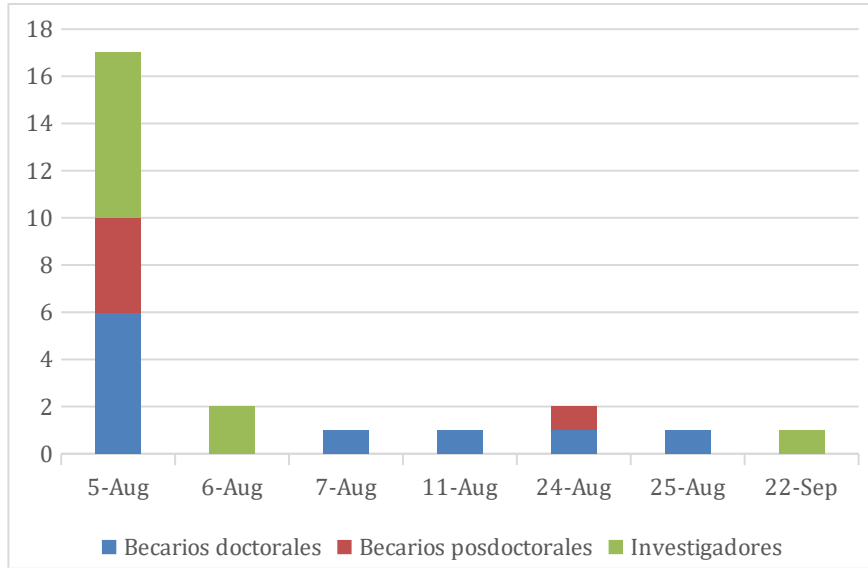


Gráfico 1: recepción de respuestas en CIJS por grupo y por fecha. Elaboración propia.

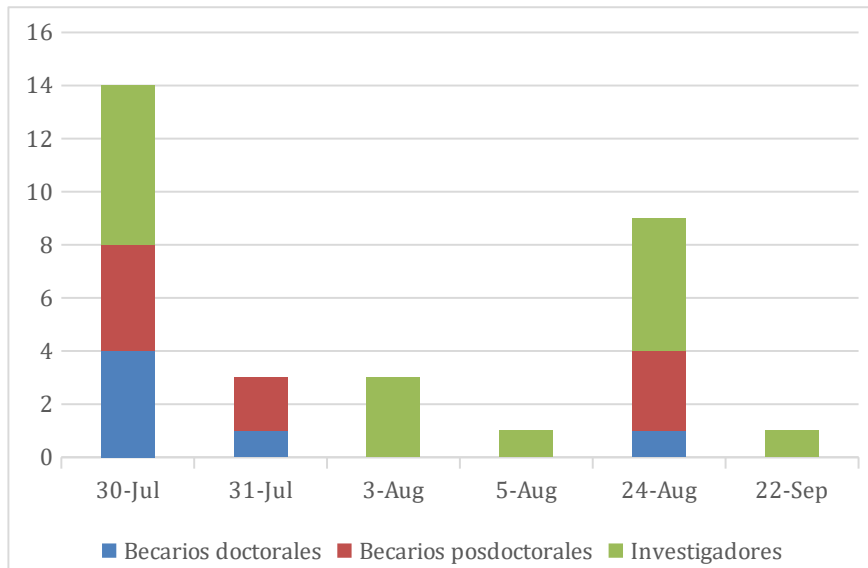


Gráfico 2: recepción de respuestas en IATE por grupo y por fecha. Elaboración propia.

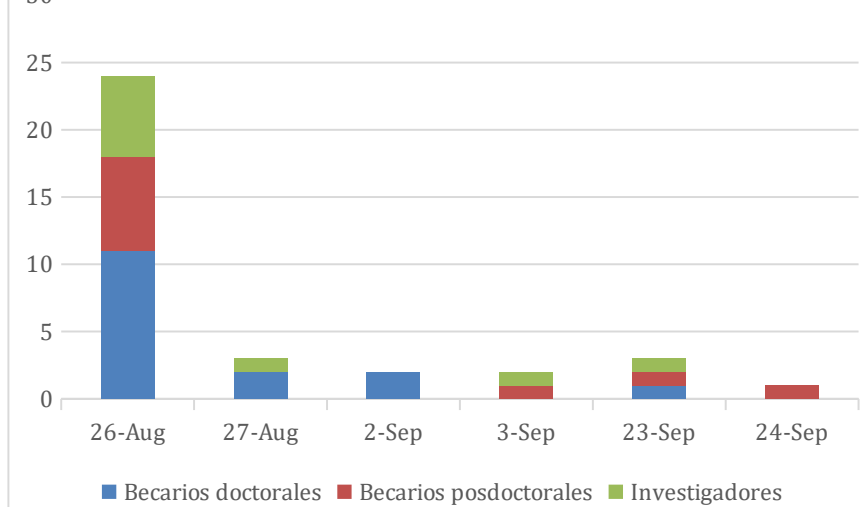


Gráfico 3: recepción de respuestas en IDH por grupo y por fecha. Elaboración propia.

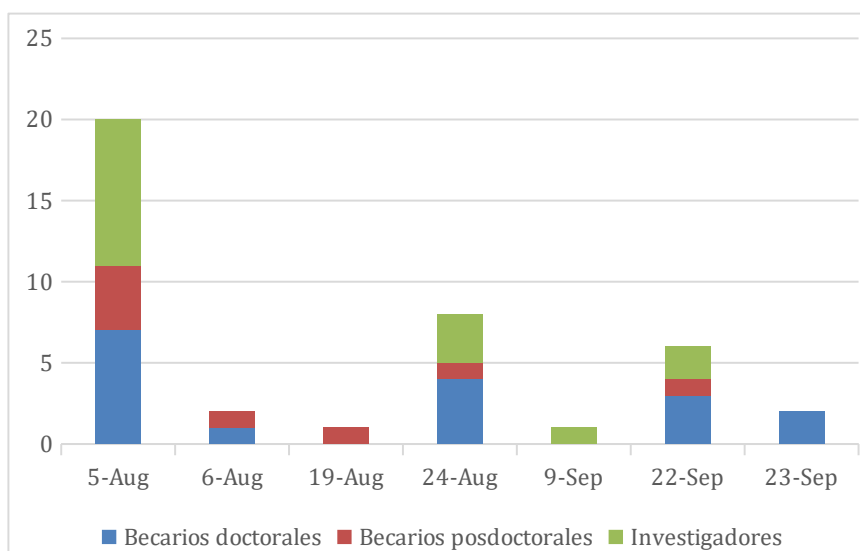


Gráfico 4: recepción de respuestas en INIMEC por grupo y por fecha. Elaboración propia.

El primer paso para analizar los datos fue revisar que no hubiera dobles entradas, ya que el diseño de la encuesta no requería identificarse con una cuenta de email y por lo tanto permitía, en principio, enviar más de una respuesta. De todas formas, solamente hubo un envío duplicado (dos respuestas idénticas, una de las cuales fue eliminada). Habiendo revisado ese aspecto, se pudo evaluar la efectividad de la encuesta, la cantidad de respuestas, y los porcentajes de población alcanzada.

Como se observa en las tablas siguientes, puede decirse que, en promedio, la encuesta fue respondida por la mitad del total de la población²⁶. Un 46% del total de becarios doctorales respondieron, un 56% de los becarios posdoctorales, y un 49% de los investigadores. Dentro de cada categoría, los porcentajes de respuestas fueron variables. Se destaca la alta tasa de respuesta de los becarios posdoctorales del INIMEC, grupo que exhibe el mayor porcentaje de participación: 8 de 9 jóvenes científicos respondieron. Los becarios doctorales del CIJS y el INIMEC también constituyen grupos altamente representados: registraron un 70% y 71% de respuestas respectivamente. En el otro extremo, el IDH se perfila como el instituto menos participativo. Apenas un 24% de sus investigadores respondieron la encuesta, un 43% de sus becarios posdoctorales y un 30% de sus becarios doctorales. Esto puede atribuirse al menor tiempo que la encuesta estuvo disponible para el personal del IDH respecto de las otras tres UEs. Otro factor pudo ser la

²⁶ El total de investigadores y becarios doctorales y posdoctorales con lugar de trabajo declarado en cada una de las unidades ejecutoras fue elaborado en base a los datos de la página web institucional de CONICET, ajustados con los de los sitios individuales del CIJS, IATE, IDH e INIMEC, para julio de 2020.

menor comunicación que hubo con las autoridades del IDH, mientras que con los directores del INIMEC y el IATE fue más fluida. En esos casos, esto permitió el envío regular de recordatorios; por otro lado, la comunicación con los científicos del CIJS fue directa, sin intermediarios. Como mencioné anteriormente, no tuve respuesta por parte del IDH cuando solicité que se enviara un recordatorio y se avisara de la fecha límite para completar la encuesta; aunque cabe la posibilidad de que sí se haya enviado un mensaje, pero sin que se me lo confirmara.

Tabla 2: alcance y efectividad de la encuesta a investigadores por UE, Argentina. Elaboración propia.

Unidad ejecutora	Total población	Respuestas recibidas	%
CIJS	24	15	62,5
IATE	31	16	52
IDH	37	9	24
INIMEC	30	15	50
TOTAL	112	55	49

Tabla 3: alcance y efectividad de la encuesta a becarios posdoctorales por UE, Argentina. Elaboración propia.

Unidad ejecutora	Total población	Respuestas recibidas	%
CIJS	12	6	50
IATE	15	9	60
IDH	21	9	43
INIMEC	9	8	89
TOTAL	57	32	56

Tabla 4: alcance y efectividad de la encuesta a becarios doctorales (incluye becas de finalización de doctorado) por UE, Argentina. Elaboración propia.

Unidad ejecutora	Total población	Respuestas recibidas	%
CIJS	13	9	70

IATE	16	7	44
IDH	56	17	30
INIMEC	24	17	71
TOTAL	109	50	46

El análisis propiamente dicho de las respuestas comenzó por el abordaje de los datos demográficos, buscando esbozar una caracterización, si bien no exhaustiva, al menos descriptiva de la muestra poblacional, en base a las variables consultadas en la encuesta. Estas incluían edad, género, lugar de trabajo, máximo título obtenido (para becarios doctorales), título de doctorado (para becarios posdoctorales e investigadores), institución de obtención del título, año de obtención de la beca (doctoral o posdoctoral)²⁷, realización o no de posdoctorado y, en caso afirmativo, en qué institución, categoría y año de ingreso a CIC (para investigadores), y comisión disciplinar siguiendo las denominaciones de CONICET.

En cuanto a edad, el estamento de investigadores muestra un amplio rango, con respondientes de entre 35 y 65 años. El promedio es de 45 años, en lo que coinciden tanto hombres como mujeres. El INIMEC y CIJS se encuentran por encima de esta media, y el IATE por debajo. Las edades de becarios posdoctorales van de los 30 a los 46 años, con un promedio de 35 (misma cifra para mujeres, 34 en el caso de los hombres). Los promedios de edad en el CIJS y el IDH son superiores, mientras que IATE e INIMEC muestran promedios menores. Los becarios doctorales se ubican entre los 23 y 38 años de edad, siendo 29 años la edad promedio (tanto en la media general como para hombres y mujeres). Nuevamente, el INIMEC y el IATE exhiben promedios de edad menores al general, mientras que los del CIJS e IDH son mayores.

Se observa, por lo tanto, una cierta superposición etaria entre los estamentos, que puede atribuirse a las diferentes trayectorias de los agentes. Cabe destacar que el INIMEC es el único caso en que esta superposición no se presenta en la población encuestada: becarios doctorales oscilan entre los 23 y 30 años, posdoctorales, entre 30 y 37, e investigadores, entre 38 y 65, lo cual hace pensar que, en conjunto, quienes se

²⁷ En retrospectiva, observo que una posible ambigüedad puede haberse introducido al preguntar sobre el año de *obtención* de beca, que, estrictamente, sería el año en que se anuncian los resultados de la convocatoria, esto es, el año anterior al inicio de las actividades como becario.

desempeñan en este instituto siguen un patrón de trayectoria más lineal en cuanto al recorrido académico canónico se refiere (beca doctoral, obtención de título de doctorado, posdoctorado, ingreso a CIC).

La variable género requirió cierta reflexión en torno a su formulación y la presentación de las opciones de respuesta; finalmente se optó por ofrecer las opciones “Masculino”, “Femenino”, y “No binario”, como forma de englobar el amplio espectro de identidades y autopercepciones por fuera de la dicotomía de hombre/mujer (de todas formas, esta opción no registró ninguna respuesta). Asimismo, si bien el objetivo de esta investigación no es específicamente indagar en cuestiones de género, no puede dejarse de lado el potencial explicativo de esta variable, ampliamente estudiada (aunque no todavía lo suficiente) dentro del campo científico como manifestación de desigualdades estructurales más amplias entre los géneros.

Las tablas 5, 6 y 7 presentan la distribución de la población encuestada por género y unidad ejecutora. Si bien entre los investigadores que respondieron predominan los hombres, que representan un 56% contra un 44% de mujeres, esta tendencia se revierte entre becarios posdoctorales y doctorales, donde la diferencia es mayor en favor de las mujeres.

Tabla 5: investigadores por género y UE, Argentina. Elaboración propia.

Unidad ejecutora	Hombres	Mujeres	Total
CIJS	11	4	15
IATE	9	7	16
IDH	4	5	9
INIMEC	7	8	15
Total	31 (56%)	24 (44%)	55 (100%)

Tabla 6: becarios posdoctorales por género y UE, Argentina. Elaboración propia.

Unidad ejecutora	Hombres	Mujeres	Total
CIJS	2	4	6

IATE	4	5	9
IDH	3	6	9
INIMEC	4	4	8
Total	13 (41%)	19 (59%)	32 (100%)

Tabla 7: becarios doctorales por género y UE, Argentina. Elaboración propia.

Unidad ejecutora	Hombres	Mujeres	Total
CIJS	1	8	9
IATE	5	2	7
IDH	8	9	17
INIMEC	6	11	17
Total	20 (40%)	30 (60%)	50 (100%)

El caso del CIJS es particularmente llamativo. Entre investigadores, los hombres representan el 73% y las mujeres, el 27%. Por el contrario, las becarias posdoctorales son el 67% de la muestra y las doctorales, el 89%. El IATE presenta un extremo similar en los becarios doctorales, donde se encuentra un 71% de hombres y un 29% de mujeres, pero una relativa paridad en los otros estamentos. En el caso del IDH, las becarias posdoctorales predominan con un 67% ante el 33% de sus compañeros, mientras que becarios doctorales e investigadores se distribuyen de manera más equilibrada. Finalmente, el INIMEC presenta una marcada mayoría femenina entre becarios doctorales (el 65%), una paridad absoluta en los posdoctorales (50% y 50%), y una leve mayoría de investigadoras (53%).

Consultados sobre el máximo título obtenido, algunos becarios doctorales solo indicaron si se trataba de un título de grado o posgrado, mientras que otros especificaron su titulación. La Tabla 8 muestra los resultados por UE, mientras que la Tabla 9 presenta las instituciones de obtención del título. Puede verse que solo tres de todos los doctorandos encuestados poseen un título de posgrado; lo que indica que la mayoría ha avanzado directamente de la licenciatura a la instancia de doctorado. A la vez, la mayoría

de los becarios doctorales (41) han obtenido su título de licenciatura o maestría en la UNC. Si consideramos a las demás instituciones de educación superior mencionadas que se encuentran dentro del territorio de la provincia (Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Villa María, y Universidad Católica de Córdoba), esta preponderancia de las universidades cordobesas se amplía. Solo dos doctorandos han recibido sus títulos de grado en otras provincias de la Argentina, y tres en otros países.

Tabla 8: máximo título alcanzado por becarios doctorales en cada UE, Argentina. Elaboración propia.

CIJS	Licenciatura	7	Abogacía	4
			Sociología	1
			Comunicación Social	1
			S/D	1
	Maestría	2	S/D	2
IATE	Licenciatura	6	Astronomía	4
			S/D	2
	Maestría	1	S/D	1
IDH	Licenciatura	16	Letras (Clásicas o Modernas)	5
			Filosofía	4
			Historia	2
			Ciencias de la educación	1
			Ciencias políticas	1
			S/D	3
	N/C	1		
INIMEC	Licenciatura	17	Biología	8
			Bioquímica	1
			Veterinaria	1
			Psicología	1
			S/D	6

Tabla 9: institución de obtención del título (becarios doctorales, Argentina). Elaboración propia.

Universidad Nacional de Córdoba	41	Facultad	
		Filosofía y Humanidades	13
		Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	8
		S/D	5
		Matemática, Astronomía, Física y Computación	5
		Derecho	4
		Psicología	2
		Ciencias Químicas	2
		Ciencias de la Comunicación	1
		Artes	1
Universidad Nacional de San Luis	2		
Universidad Nacional de Villa María	2		
Universidad Nacional de Río Cuarto	1		
Universidad Católica de Córdoba	1		
Universidad de La Habana (Cuba)	1		
Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (España)	1		
Universidad Nacional de Colombia (Colombia)	1		

Entre becarios posdoctorales, se consultó por el título de doctorado y por la institución donde se obtuvo. Nuevamente, la mayor parte de los becarios posdoctorales que actualmente se desempeñan en las UE de doble dependencia CONICET-UNC seleccionadas para este estudio han cursado su carrera doctoral en la propia UNC. Dos presentan titulación de la UBA, y cuatro se han doctorado en otros países. Se observará que el total computado en la Tabla 10 es mayor al total de respuestas obtenidas. Esto se

debe a que una becaria del CIJS posee un doble doctorado obtenido en la UNC y una universidad alemana.

Tabla 10: títulos de doctorado detentados por becarios posdoctorales encuestados, por UE, Argentina. Elaboración propia.

CIJS	Derecho y Ciencias Sociales	4
	Culturas y literaturas latinoamericanas	1
	Ciencias Sociales	1
IATE	Astronomía	8
	S/D	1
IDH	Estudios Sociales de América Latina	3
	Filosofía	2
	Antropología social	1
	Artes	1
	Letras (modernas o clásicas)	1
	Ciencias Sociales	1
INIMEC	Ciencias Químicas	4
	Biología	3
	Bioquímica	1

Tabla 11: institución de obtención del doctorado (becarios posdoctorales, Argentina). Elaboración propia.

Universidad Nacional de Córdoba	27	Facultad	
		Matemática, Astronomía, Física y Computación	8
		Derecho	4
		Ciencias Químicas	4
		Ciencias Sociales	3
		Filosofía y Humanidades	3
		Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	3

	Artes	1
	S/D	1
Universidad de Buenos Aires	2	
Ohio State University (Estados Unidos)	1	
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil)	1	
Universidad de Ìbàdàn (Nigeria)	1	
Ludwig Maximilian Universitaet de Munich (Alemania)	1	

En cuanto a los investigadores, no solo se indagó acerca del título de doctorado y la institución de obtención, sino también acerca de la realización o no de un posdoctorado y, en caso afirmativo, en dónde. Dos investigadores del CIJS poseen dos doctorados. Además, entre investigadores, la proporción de quienes obtuvieron su doctorado en el exterior es mayor que entre los posdoctorados.

Tabla 12: títulos de doctorado detentados por los investigadores encuestados, por UE, Argentina. Elaboración propia.

CIJS	Derecho y Ciencias Sociales	7
	Derecho	5
	Estudios sociales de América Latina	1
	Ciencias Políticas	1
	Sociología	1
	Filosofía	1
	S/D	1
IATE	Astronomía	10
	S/D	4
	Astrofísica	1
IDH	Filosofía	2
	Letras (modernas o clásicas)	2

	Psicología	1
	Historia	1
	Educación	1
	Ciencias Políticas	1
	S/D	1
INIMEC	Ciencias Biológicas	8
	Ciencias Químicas	4
	S/D	2
	Neurociencias	1

Tabla 13: institución de obtención del doctorado (investigadores, Argentina). Elaboración propia.

Universidad Nacional de Córdoba	44	Facultad	
		Matemática, Astronomía, Física y Computación	12
		Ciencias Exactas, Físicas y Naturales	7
		Derecho	7
		Filosofía y Humanidades	7
		Ciencias Químicas	4
		S/D	3
		Ciencias Sociales	2
		Observatorio Astronómico de Córdoba	1
		Psicología	1
Università degli Studi di Genova (Italia)	2		
Universidad Pompeu Fabra (España)	2		
European University Institute (Italia)	1		
FLACSO México	1		
INTA-Instituto de Fitopatología y Fisiología Vegetal	1		

Ludwig Maximilian Universitaet de Munich (Alemania)	1
New School University (Estados Unidos)	1
Observatorio Nacional CNPq (Brasil)	1
Universidad Autónoma de Madrid (España)	1
Universidade de Lisboa (Portugal)	1

La realización de un posdoctorado parece ser la regla general previo ingreso a CIC: 47 investigadores, esto es, el 85% de los encuestados, manifestaron haber pasado por esa instancia (incluso en algunos casos desarrollaron dos posdoctorados en instituciones diferentes). Sin embargo, se pueden distinguir algunas diferencias disciplinares observando las respuestas por UE. Mientras que el 100% y el 94% de los investigadores del INIMEC y el IATE, respectivamente, respondieron afirmativamente, este porcentaje baja a un 78% en el IDH, y a un 67% en el CIJS. Es decir, en las ciencias jurídicas, sociales y humanidades, el posdoctorado no parecería ser una condición *sine qua non* para ingresar a la carrera de investigador. Asimismo, el 94% de las investigadoras cuenta con un posdoctorado, contra el 81% de los investigadores. Entre quienes sí lo realizaron, se observa una gran diversidad de instituciones, plasmadas en la Tabla 14:

Tabla 14: institución de realización de posdoctorado por UE (investigadores, Argentina). Elaboración propia.

Unidad ejecutora	Institución del posdoctorado	
CIJS	Universidad Nacional de Córdoba	2
	S/D	2
	Universidad Nacional Autónoma de México	2
	Universidad Bocconi (Milán, Italia)	1
	Universidad de Aarhus (Dinamarca)	1
	Universitat de Girona (España)	1
	Oxford University (Reino Unido)	1

IATE	IATE	9
	Instituto de Astronomía y Geofísica Universidade de São Paulo (Brasil)	2
	Observatoire Midi-Pyrénées (Francia)	1
	Space Telescope Science Institute (Estados Unidos)	1
	Observatorio de Múnich (Alemania)	1
	Instituto Leibniz de Astrofísica (Alemania)	1
	S/D	1
IDH	Universidad Nacional de Córdoba	3
	S/D	4
INIMEC	Instituto Ferreyra INIMEC-CONICET-UNC	3
	University of Connecticut (Estados Unidos)	2
	Facultad de Medicina, UNC	1
	McGill University (Canadá)	1
	Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (Francia)	1
	University of California, Irvine (Estados Unidos)	1
	Cornell University (Estados Unidos)	1
	National Institutes of Health (Estados Unidos)	1
	Georgia State University (Estados Unidos)	1
	University of Southern Denmark (Dinamarca)	1
	Department of Psychology, Binghamton University (Nueva York, Estados Unidos)	1
	Harvard University (Estados Unidos)	1
	Technische Universität Dresden (Dinamarca)	1

Si bien hay investigadores que realizaron su posdoctorado en la unidad ejecutora donde trabajan actualmente, o, en general, en el seno de la UNC (especialmente en el caso del IDH, donde no se mencionan instituciones extranjeras, y el IATE), la mayoría de los encuestados transitaron dicha instancia de sus carreras académicas en otros países.

Además de Argentina, solo se mencionaron dos latinoamericanos (México y Brasil); el resto se divide entre los Estados Unidos y Europa. Particularmente, los investigadores del CIJS, además de América Latina, realizaron el posdoctorado en países europeos mientras que, en el INIMEC, la tendencia mayoritaria es haberlo hecho en los Estados Unidos.

Asimismo, si se cruzan los datos, podemos obtener un panorama de la movilidad internacional entre el cursado del doctorado y el posdoctorado antes de radicarse en la Argentina como investigadores de CONICET. Como se ve en la Tabla 15, si bien la mayor parte de los investigadores realizaron tanto su doctorado como su posdoctorado en la Argentina, quienes migraron para la instancia de posdoctorado son un porcentaje no menor; asimismo, si se suman quienes desarrollaron ambas instancias formativas en el exterior, el porcentaje supera levemente a quienes se formaron en el país. La combinación de doctorado en el exterior y posdoctorado en la Argentina es mucho más infrecuente.

Tabla 15: movilidad internacional de investigadores argentinos entre el doctorado y el posdoctorado. Elaboración propia.

	N	%
Ambos en Argentina	21	45
Doctorado en Argentina y posdoc en el exterior	17	36
Ambos en el exterior	5	11
Doctorado en el exterior y posdoc en Argentina	2	4
S/D	2	4

Estas cifras cambian si consideramos separadamente la variable género. En el caso de la primera, puede observarse que más de la mitad de las investigadoras argentinas encuestadas realizaron tanto su doctorado como su posdoctorado en el país, mientras que entre los investigadores se registra un mayor porcentaje de movilidad luego de obtenido el título de doctorado.

Tabla 16: movilidad internacional de mujeres entre el doctorado y el posdoctorado (Argentina). Elaboración propia.

	N	%
Ambos en Argentina	13	54

Doctorado en Argentina y posdoc en el exterior	5	21
Ambos en el exterior	2	8
Doctorado en el exterior y posdoc en Argentina	1	4
S/D	1	4

Tabla 17: movilidad internacional de hombres entre el doctorado y el posdoctorado (Argentina).
Elaboración propia.

	N	%
Doctorado en Argentina y posdoc en el exterior	12	39
Ambos en Argentina	8	26
Ambos en el exterior	2	6
Doctorado en el exterior y posdoc en Argentina	1	3

Como se indicó anteriormente, el estamento de investigadores muestra una gran amplitud etaria. Al mismo tiempo, declaran años de ingreso a CIC que van desde 1980 hasta 2020, con lo que sus trayectorias abarcan las últimas cuatro décadas del sistema científico argentino y, en particular, del CONICET. Cabe destacar, como se observa en el Gráfico 5, que a partir de 2005 se registra, al menos, un ingreso por año de forma ininterrumpida.

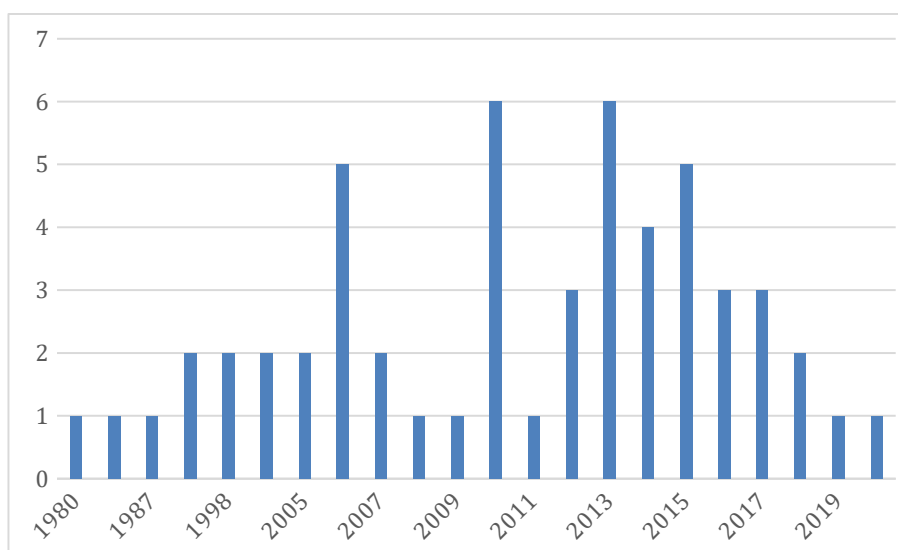


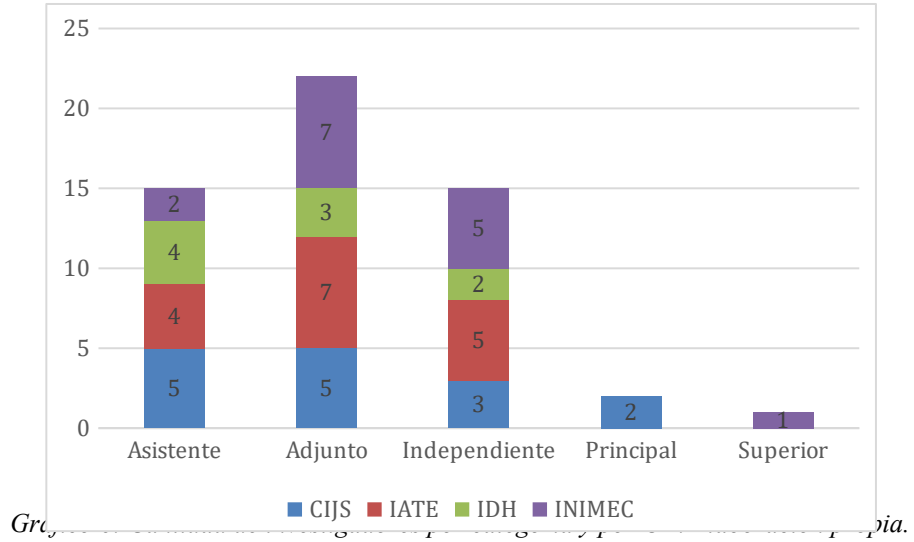
Gráfico 5: cantidad de ingresos a CIC por año en la población de investigadores encuestada. Elaboración propia.

Los investigadores pertenecían, al momento de responder la encuesta, a todas las categorías de CIC del CONICET. La Tabla 18 muestra las cantidades y porcentajes de cada categoría. Los investigadores adjuntos fueron el grupo más receptivo a participar del estudio, seguidos por los asistentes e independientes. Investigadores principales y superiores representan un porcentaje mucho menor.

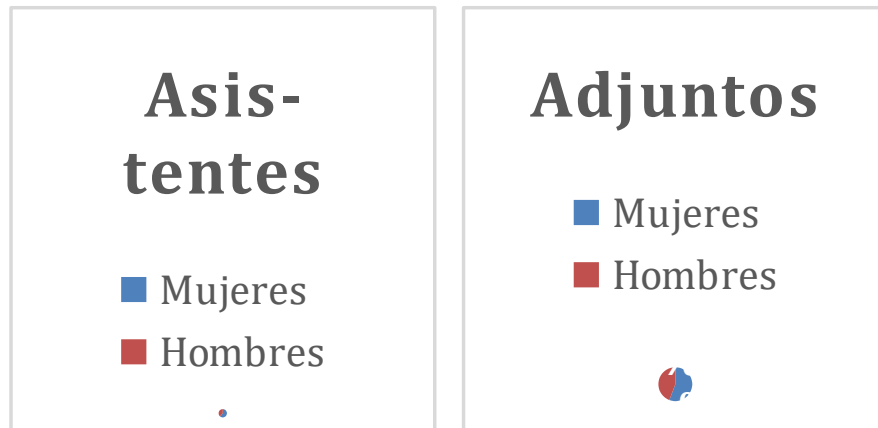
Tabla 18: distribución de la muestra de investigadores argentinos por categoría de CIC. Elaboración propia.

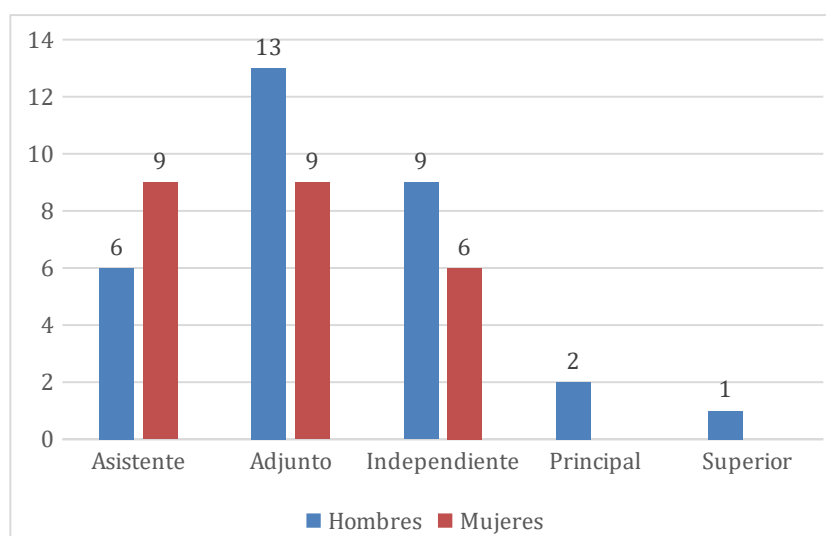
Categoría	N	%
Asistente	15	27
Adjunto	22	40
Independiente	15	27
Principal	2	4
Superior	1	2
Total	55	100

Si desagregamos estas categorías por UE, la tendencia es similar a la media general. El CIJS y el INIMEC son las UEs en donde se desempeñan los investigadores principales y superior que respondieron la encuesta; y el IDH es el único instituto donde investigadores adjuntos no son la categoría más representada.



Por otra parte, el análisis de las categorías de investigador por género se condice con las cifras oficiales de CONICET, que revelan una mayor cantidad de mujeres en los primeros escalafones de CIC, para ir disminuyendo a medida que se avanza en la trayectoria (ver Gráfico 7). Si bien la muestra de este estudio parte de una sub-representación femenina entre investigadores (ver Gráfico 8), es destacable que la categoría asistente sea la única en que las mujeres son más que los hombres.





*Gráfico 8: cantidad de investigadores por categoría y por género.
Elaboración propia.*

La información sobre las comisiones disciplinarias se solicitó a fin de evaluar la heterogeneidad u homogeneidad interna de cada UE. Si bien a grandes rasgos el CIJS y el IDH se ubican dentro de las ciencias sociales y humanidades, y el IATE e INIMEC dentro de las ciencias naturales o exactas, estas son distinciones muy amplias que merecen ser desagregadas de manera más fina, especialmente teniendo en cuenta que, en las entrevistas exploratorias, los informantes del CIJS e IDH se refirieron en repetidas ocasiones a prácticas lingüísticas específicas en relación con sus temas de investigación.

En efecto, el análisis de las respuestas mostró que el IATE se perfila como la UE más homogénea: todos sus integrantes pertenecen a la comisión de Astronomía. El CIJS presenta un perfil similar, ya que sus miembros están mayoritariamente dentro de la comisión de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales y, en menor medida, Sociología, Comunicación Social y Demografía. Por su parte, el INIMEC presenta una variedad mayor de comisiones disciplinares, mientras que el IDH resulta ser el instituto con mayor diversidad disciplinar. En toda la muestra, investigadores, becarios posdoctorales y doctorales manifestaron adscripción a las siguientes catorce comisiones:

- Astronomía
- Biología
- Bioquímica y Biología Molecular
- Ciencias Antropológicas
- Ciencias Médicas
- Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales
- Filosofía
- Hábitat y Diseño
- Historia y Geografía
- Ingeniería y Tecnología de Materiales
- Literatura, Lingüística y Semiótica
- Psicología y Ciencias de la Educación
- Química
- Sociología, Comunicación Social y Demografía

La encuesta se diseñó para indagar acerca de los usos lingüísticos asociados a la actividad científica en diferentes campos disciplinares y las percepciones y valoraciones que acompañan estas prácticas. En este sentido, el análisis requiere una primera aproximación por estamento para luego profundizar en las diferencias (y similitudes) que se dan a través de las áreas de las ciencias. Por lo tanto, lo que sigue se divide en tres apartados correspondientes a los resultados arrojados por doctorandos, posdoctorandos, e investigadores.

3.3.2 Doctorandos y lenguas

Identificar las tradiciones clásicas y corrientes contemporáneas dentro de la propia área de investigación y encontrar a los referentes que guiarán la construcción del objeto de estudio y la mirada sobre el problema planteado es uno de los primeros y más importantes pasos a dar en cualquier estudio académico, pero es particularmente relevante en el proceso de tesis para un estudiante de doctorado. Es a través de la consulta de bibliografía especializada que se entra en contacto con los debates históricos y actuales del campo disciplinar donde uno busca insertarse, y como se va forjando la propia posición. Asimismo, la lectura constituye el primer acercamiento a distintos modelos y estilos de discurso académico legítimo.

Consultados acerca del primer contacto con bibliografía en una lengua extranjera en sus trayectos académicos, el 74% de los doctorandos argentinos encuestados respondió que había ocurrido durante el cursado de sus estudios de grado, mientras que el 26% comenzó a leer en lenguas diferentes a la materna en su posgrado. Desagregando las respuestas por UE, vemos que la totalidad de doctorandos actualmente trabajando en el IATE, casi todos de los del INIMEC, y la mayoría de los del IDH se encontraron con bibliografía en diferentes lenguas ya desde sus carreras de grado. En el CIJS esta relación se invierte, como se aprecia en la Tabla 19.

Tabla 19: primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

	Total		CIJS		IATE		IDH		INIMEC	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estudios de grado	37	74	1	11	7	100	13	76	16	94
Estudios de posgrado	13	26	8	89	-	-	4	24	1	6

Respecto de las lenguas usualmente utilizadas para la lectura de bibliografía pertinente a sus áreas de investigación en el momento actual de sus carreras, el inglés se recortó como la lengua de mayor uso: un 90% de los doctorandos manifestó consultar material científico en este idioma. Un 42% indicó que habitualmente consume bibliografía en

castellano. En porcentajes menores, aparecen el portugués, el francés, el alemán, el italiano, e incluso el japonés (ver Tabla 20).

Tabla 20: lenguas más frecuentes para consulta de bibliografía (doctorandos). Elaboración propia.

	N	%
Inglés	45	90
Castellano	21	42
Portugués	7	14
Francés	5	10
Alemán	3	6
Italiano	3	6
Japonés	1	2

Ahora bien, es interesante observar cómo estas lenguas se asocian (o no) en la experiencia de investigación de los doctorandos, y cómo emergen distintos perfiles tendientes al mono o al multilingüismo en cada una de las cuatro UEs estudiadas (ver Tabla 21). Nuevamente, los becarios dedicados a la astronomía reportan una sola opción posible: la bibliografía que consumen se encuentra exclusivamente en inglés, sin mayores comentarios al respecto. En el INIMEC el inglés también está presente como la lengua abrumadoramente mayoritaria, pero se incorporan en una pequeña medida el castellano e incluso el portugués. La percepción de los doctorandos de este instituto, sin embargo, es que “todo lo que respecta a mi área de investigación se publica casi exclusivamente en inglés”, “toda la bibliografía sobre el tema está en Inglés”.

Entre aquellos del área de las ciencias jurídicas y humanidades están los únicos que mencionan leer literatura científica en castellano solamente; a la vez que se perfilan como las áreas de mayor diversidad lingüística a la hora de la consulta bibliográfica. El CIJS es el único caso donde el empleo de inglés y castellano está a la par, mientras que la única otra lengua que se incorpora es el portugués. Pese a esto, doctorandos de esta UE que informaron leer en inglés y castellano también consideraron que “la mayor parte de la bibliografía sobre mi tema está en inglés”, “Casi la totalidad de los textos están en inglés y las personas que trabajan mi tema son, en su mayoría, de habla inglesa”, “no hay mucha producción en castellano” y “Hay mucha bibliografía que no está traducida”. El empleo

usual de dos o más lenguas en la consulta de bibliografía, entonces, no implica que estas tengan el mismo peso en la práctica.

Por otro lado, en el IDH la mayor parte de los respondientes respondió que sus lenguas usuales de lectura son el castellano, el inglés y una tercera (principalmente el francés y portugués, pero también el alemán o italiano). Si bien el castellano está muy presente en las respuestas de los becarios de esta UE, una elevada proporción indicó que no utiliza esta lengua para la búsqueda de bibliografía pertinente a sus temas de investigación: de la muestra, siete becarios respondieron que emplean solo el inglés o el inglés junto con otras lenguas diferentes del castellano. “muchas bibliotecas aparecen primero en lengua extranjera, por lo común en inglés”, “Toda la bibliografía está en inglés”, “Es imposible conducir una investigación científica sin acceder a bibliografía secundaria en lengua extranjera. Especialmente en inglés, italiano, francés y alemán. Además la lectura de las fuentes supone el manejo de latín y griego antiguo”, “Para mi trabajo de investigación (en filosofía) es muy importante, sobre todo cuando se trata de leer textos fuente que no están traducidos o no tienen una buena traducción”. El inglés, por lo tanto, se presenta en estas disciplinas como una lengua nexo entre materiales específicos y textos fuente que no han sido ampliamente traducidos a partir del original.

Tabla 21: combinaciones de lenguas de lectura por UE (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

IDH		CIJS		INIMEC		IATE	
Castellano, inglés y otra lengua	5	Castellano e inglés	3	Solo inglés	13	Solo inglés	7
Solo inglés	3	Solo inglés	2	Castellano e inglés	3		
Inglés y otra lengua (no castellano)	3	Solo castellano	2	Castellano, inglés y portugués	1		
Solo castellano	2	Castellano, inglés y portugués	2				
Cuatro lenguas o más	2						
Castellano y otra lengua (no	1						

inglés)	
Inglés y otras dos lenguas (no castellano)	1

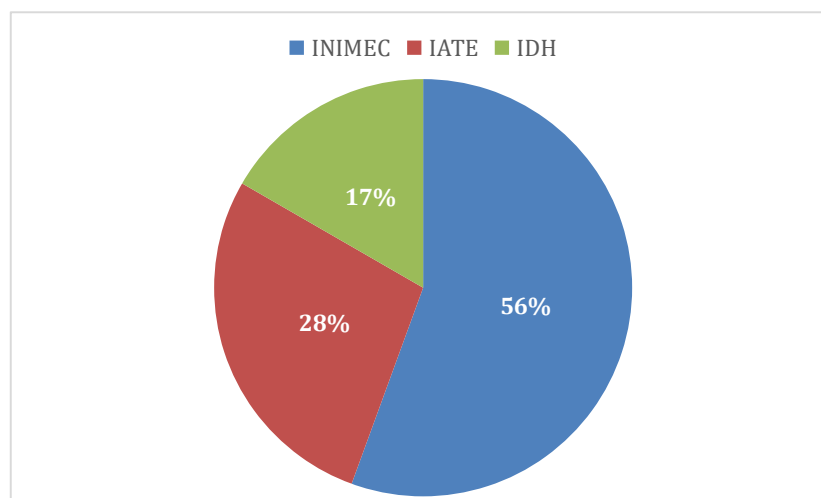
En cuanto a la escritura y publicación de textos académicos propios, más de la mitad de los encuestados indicó que el castellano es su lengua principal, mientras que un 40% señaló que lo hace solamente en inglés y un 6% que habitualmente utiliza ambos idiomas. Solo un respondiente incluyó el portugués como una lengua en la que normalmente realiza sus publicaciones.

Tabla 22: lenguas para publicación de textos académicos (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Castellano	26	52
Inglés	20	40
Castellano e inglés	3	6
Castellano, inglés y portugués	1	2

Por otro lado, un 36% (18) de los doctorandos manifestó efectivamente haber publicado un texto académico en una lengua diferente del castellano, mientras que un 64% (32) indicó que nunca lo hizo. Los tipos de textos mencionados incluyen el artículo científico (la gran mayoría, con 16 respuestas), capítulo de libro (1) y resúmenes de congresos (1). 18 de estas publicaciones fueron realizadas en inglés, con un doctorando agregando además la publicación de un artículo en portugués. Entre quienes respondieron afirmativamente, la paridad de género es destacable: nueve mujeres y nueve hombres. Si se encontraron diferencias significativas por UE, como se observa en el Gráfico 9. El 55% (10) de los doctorandos que registran al menos una publicación escrita en lengua extranjera pertenece al INIMEC, mientras que el 28% (5) son del IATE y el 17% (3) del IDH. No se registraron respuestas de doctorandos del CIJS en esta pregunta. Además, el

IATE es la UE donde una mayor proporción de becarios doctorales ha publicado en otros idiomas: 5 de 7, esto es, el 71%.



Una sola doctoranda respondió no haber encontrado dificultades en la escritura de artículos de investigación en lengua extranjera. El resto reportó desde haber experimentado “leves” o “algunas” dificultades, calificando el proceso de escritura en inglés como “algo más difícil que en castellano”, hasta “muchas dificultades”. Estas se relacionan con el tiempo insumido por la escritura, relectura y corrección de los textos, la falta de vocabulario específico, y en general, dudas respecto de la propia competencia lingüística a fin de cumplir con las normas gramaticales y estilísticas.

Llevo mucho más tiempo y revisión que si hubiese sido en castellano. (IATE)

Sí, me resultó bastante difícil el proceso de escritura en inglés. Me lleva muchísimo tiempo escribir los artículos, y más tiempo todavía revisarlos y corregirlos. (IATE)

Sí encontré algunas dificultades como la falta de vocabulario. (INIMEC)

Sí, encontré cierta dificultad por la falta de dominio del inglés (INIMEC)

si algunas dificultades en traducir exactamente lo que queríamos decir (INIMEC)

Por otro lado, también hubo mención de algunas estrategias empleadas para superar esos problemas. Un doctorando destacó el recurso a herramientas digitales “como traductores y apps que corrigen los errores gramaticales, simplifican considerablemente la tarea”, mientras que otro manifestó que

Gráfico 9: publicación de textos académicos en lenguas diferentes al castellano por UE (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

gramaticales, simplifican considerablemente la tarea”, mientras que otro manifestó que

solicitó asistencia de un investigador que corrigiera errores en su texto. Esta dimensión colectiva de la escritura se puso especialmente de relieve en las respuestas de becarios doctorales del INIMEC: “algunas dificultades en traducir exactamente lo que *queríamos* decir”, “*Colaboré* en la redacción de artículos de investigación en inglés”, “*Tuvimos* dificultades leves para escribirlo” (las cursivas son mías). El uso de la primera persona del plural denota que la escritura no se realiza de manera individual (al menos no siempre), y condice con lo comentado por un investigador del INIMEC en las entrevistas exploratorias. Sin embargo, en la encuesta ninguno de estos agentes identificó a los *literacy brokers* como recursos o estrategias para el desenvolvimiento en lenguas extranjeras. Hasta aquí, la escritura comienza a percibirse, al menos parcialmente, como un proceso realizado en red y tecnológicamente mediado (volveremos a esto más adelante), y los doctorandos en astronomía y ciencias biomédicas del IATE y el INIMEC son quienes más tempranamente comienzan a participar en publicaciones en lengua extranjera. Esto no quiere decir que los becarios doctorales en Humanidades y Ciencias Jurídicas no generen y difundan trabajos académicos, sino que lo hacen insertándose en otros circuitos de publicación y consagración (Beigel y Salatino, 2015; Beigel, 2017).

A la vez, los doctorandos del CIJS y el IDH reportan haberse desempeñado como revisores de artículos para revistas académicas de sus áreas en una proporción mayor que sus contrapartes del IATE y del INIMEC. Doce doctorandos (seis del IDH, cinco del CIJS, y uno del INIMEC), esto es, un 24% del total de encuestados, dijeron haber evaluado trabajos en castellano (11), inglés (3), portugués (2), italiano (1) y francés (1). A diferencia de la instancia de escritura para elaborar una publicación propia, ninguno percibió dificultades en evaluar artículos ajenos, actividad que implica un menor grado de habilidades productivas activas e involucra principalmente la lectocomprensión.

En situaciones comunicativas académicas donde prima la oralidad, tales como presentaciones de ponencias o posters en congresos, charlas, cursos o clases, el panorama es similar pero presenta sus particularidades. Un 70% (35) de los doctorandos respondió que se han desenvuelto en dichas situaciones en una lengua diferente al castellano al menos una vez, tanto en países de habla hispana como no hispana. Específicamente, 17 doctorandos remitieron a situaciones de oralidad académica en inglés desarrolladas en países de habla no inglesa; 11 de ellos en la Argentina. Nuevamente, el inglés es la lengua que predomina en las comunicaciones entre pares; además, los encuestados

mencionaron haberse desenvuelto en alemán, francés, italiano, japonés y portugués. 9 expresaron no haber encontrado dificultades en estas situaciones, mientras que los demás realizaron variadas observaciones:

Alemán. Me encontré con varias dificultades no sólo por la complejidad de la lengua académica alemana sino por la modalidad virtual (Pandemia del COVID19). (IDH)

Japonés e inglés en Japón. Mi mayor dificultad fue en los inicios de las clases porque no entendía bien japonés. (IDH)

En inglés, en Argentina. Si, sobre todo al responder preguntas sobre lo presentado. (IATE)

Presentación de poster y una ponencia, pero no me sentí muy cómodo, soy consciente que debo trabajar en ello y mejorar mi expresión oral. (IATE)

Siempre en inglés. En Chile, Escocia, Holanda y Francia. Me resultó bastante difícil hacerlo, pero por el hecho de que las presentaciones y los pósters suelen ser más sucintos, el proceso fue menos "traumático". (IATE)

Inglés, en Argentina. Si, tuve dificultades en el habla. (INIMEC)

Inglés, en Bélgica. Sí, la falta de dominio del idioma a veces resulta incómoda (INIMEC)

En Inglés, en Argentina. Si, muchas dificultades a la hora de hablar. (INIMEC)

En Inglés, en Argentina. Si encontré dificultades para comunicarme en otro idioma que no es el mio, pero con una buena preparación de la ponencia pude sortear bien algunas de ellas. (INIMEC)

Pasando a situaciones de mayor inmersión lingüística, es decir, estancias de investigación, pasantías o intercambios en otros países, un 48% (24) de los doctorandos respondió haber realizado una experiencia tal, con duraciones desde una semana hasta quince meses. No hay una diferencia significativa por género, ya que el 50% de las mujeres y el 45% de los hombres se manifestaron afirmativamente. Como se observa en el Gráfico 10, tanto el CIJS como el IDH se encuentran por encima del valor exhibido por la muestra de encuestados en su totalidad, indicando una tendencia levemente mayor de los doctorandos de estas UEs a realizar intercambios internacionales. Por otro lado, las experiencias de movilidad se dan mayormente durante la carrera de posgrado (ver Gráfico 11²⁸).

²⁸ Puesto que hay doctorandos que realizaron más de una experiencia de movilidad en distintos momentos de su trayectoria, los totales en este gráfico son mayores que el número de respuestas afirmativas.

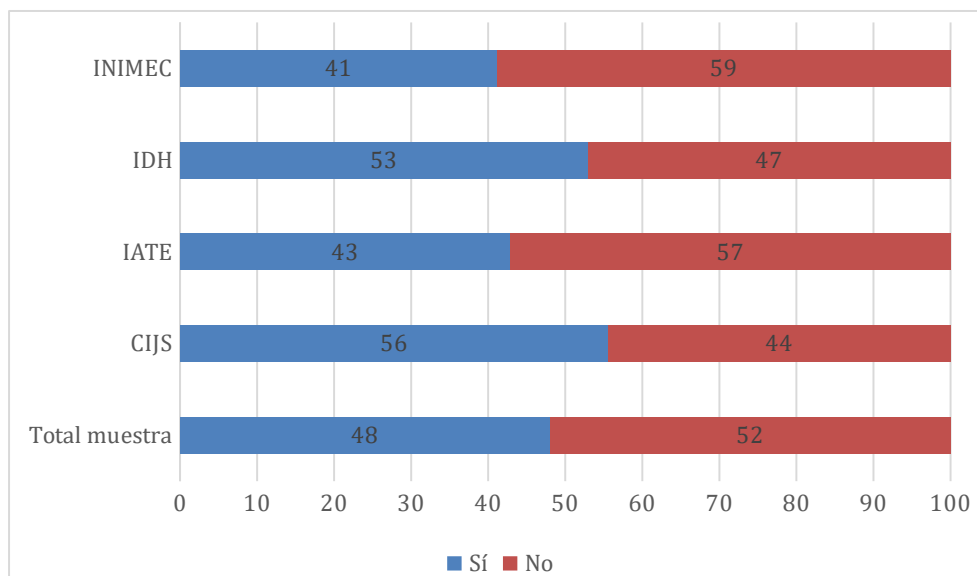


Gráfico 10: porcentaje de realización de estadias académicas en el exterior por UE (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

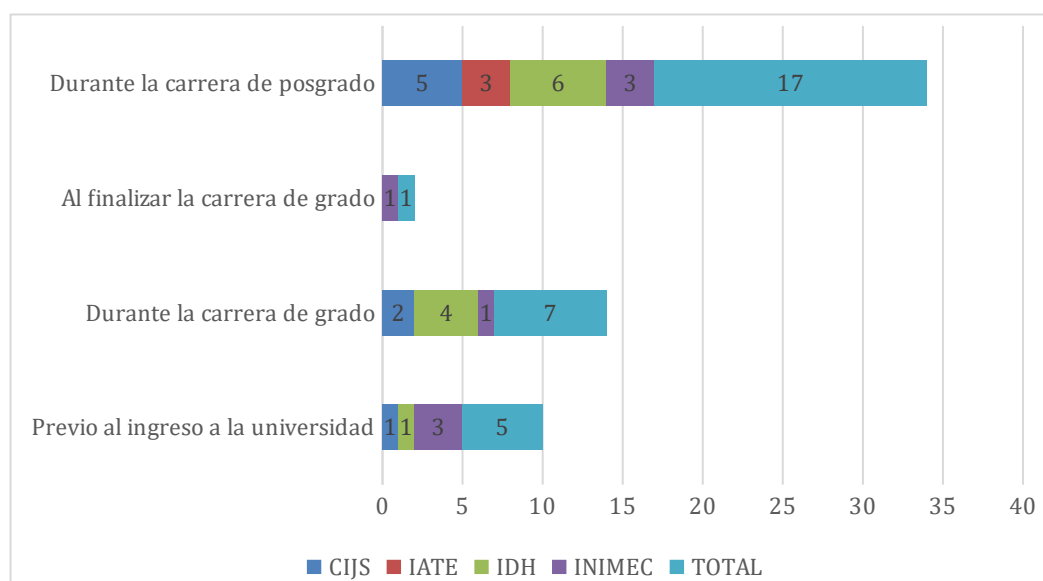


Gráfico 11: momento de realización de movilizaciones internacionales por UE (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

En el Gráfico 12 se muestran los países mencionados por los encuestados. La elección de estos destinos no es casual, sino que obedece, en primer lugar, a la afinidad temática de los centros y líneas de investigación en un determinado país con los proyectos científicos de cada doctorando. La lengua y las posibilidades de conseguir financiamiento fueron mencionados como factores decisivos en un segundo lugar. Finalmente, en la elección del

destino de intercambio también juegan las gestiones o contactos del director de tesis y la existencia de programas de movilidad estudiantil.

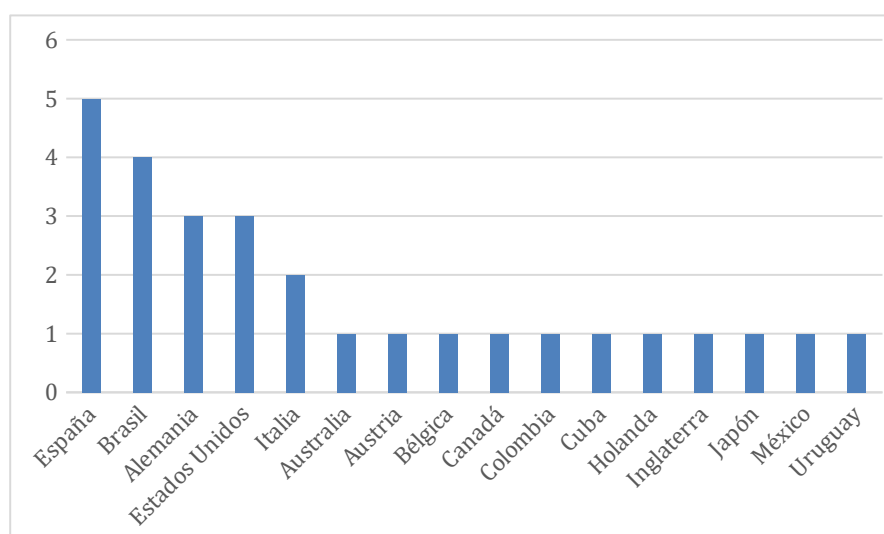


Gráfico 12: países destino de estadias académicas (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

El idioma fue esgrimido como motivo tanto para la elección de países de habla hispana, por la facilidad evidente de trasladarse a un destino cuya lengua se domina (“tres meses, en Madrid España, la elección tuvo múltiples razones pero uno fue el lenguaje”, “España un año porque era un posgrado en español”) como no hispana, a fin de tomar la oportunidad de ampliar los conocimientos en otra lengua (“Alemania, por su idioma”, “No más de dos meses en Alemania e Inglaterra para perfeccionar el idioma”). A la vez, una becaria del CIJS destaca que en sus estadias en Madrid y Barcelona “el conocimiento de inglés era un requisito excluyente”. Al respecto, más de la mitad de quienes realizaron experiencias de movilidad internacional tenían conocimientos previos de la lengua del país destino, como se observa en el Gráfico 13²⁹.

²⁹ La categoría No Corresponde indica a quienes residieron por motivos académicos en países de habla hispana.

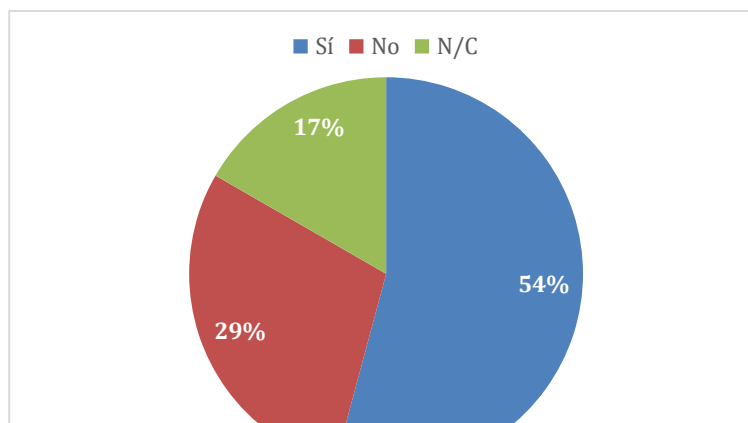


Gráfico 13: conocimiento previo de la lengua del país destino, distinta del castellano (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

La imagen hasta aquí es clara: si bien en diversa medida, los doctorandos de las cuatro UEs analizadas emplean lenguas extranjeras en su trabajo académico con regularidad. También deben frecuentemente desenvolverse en situaciones comunicativas con pares donde la lengua común no es el castellano, sino que el inglés habitualmente oficia como lengua de contacto. A continuación, describiré las bases educativas formales que proporcionan el sustrato de competencia lingüística sobre el cual se va construyendo el *habitus* lingüístico y científico de estos investigadores en formación, además de observar las estrategias y representaciones lingüísticas que reportan.

En primer lugar, de manera consistente con una característica del sistema educativo argentino, el inglés aparece como la lengua extranjera de mayor prevalencia en todos los niveles de la escolaridad formal. El 98% de los encuestados indicó haber tenido inglés como asignatura curricular en al menos un nivel de su trayecto educativo, con apenas una respuesta negativa. Como se plasma en la Tabla 23, casi la totalidad de los encuestados tuvieron inglés en la escuela secundaria; un poco más de la mitad también en el nivel primario; un poco menos de la mitad durante sus estudios de grado; y un porcentaje mucho menor durante el posgrado. La Tabla 24 muestra que la tendencia es a tener enseñanza en inglés como lengua extranjera en uno o dos niveles del sistema educativo, mayoritariamente, tanto en el primario como en el secundario.

Tabla 23: inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (doctorandos argentinos).
Elaboración propia.

	N	%

Primario	26	53
Secundario	48	98
Grado	23	47
Posgrado	6	12

*Tabla 24: combinaciones de inglés en distintos niveles de escolaridad (doctorandos argentinos).
Elaboración propia.*

	N	%
Pri + Sec	14	29
Sec	10	20
Sec + Gra	10	20
Pri + Sec + Gra	8	16
Pri + Sec + Gra + Pos	3	6
Sec + Gra + Pos	2	4
Pri + Sec + Pos	1	2
S/D	1	2

Otro panorama presenta la enseñanza de lenguas extranjeras distintas al inglés. Un 52% (26) de los doctorandos encuestados respondió que efectivamente tuvo al menos una lengua extranjera adicional en uno o más estadios de la educación formal, mientras que un 48% (24) respondió negativamente. Entre las respuestas afirmativas, se mencionaron cuatro lenguas: el francés, el portugués, el italiano y el latín (ver Gráfico 14). El 81% indicó que, además del inglés, tuvo una sola lengua extranjera en la escolaridad formal, 12% tuvo dos y 8% tuvo tres.

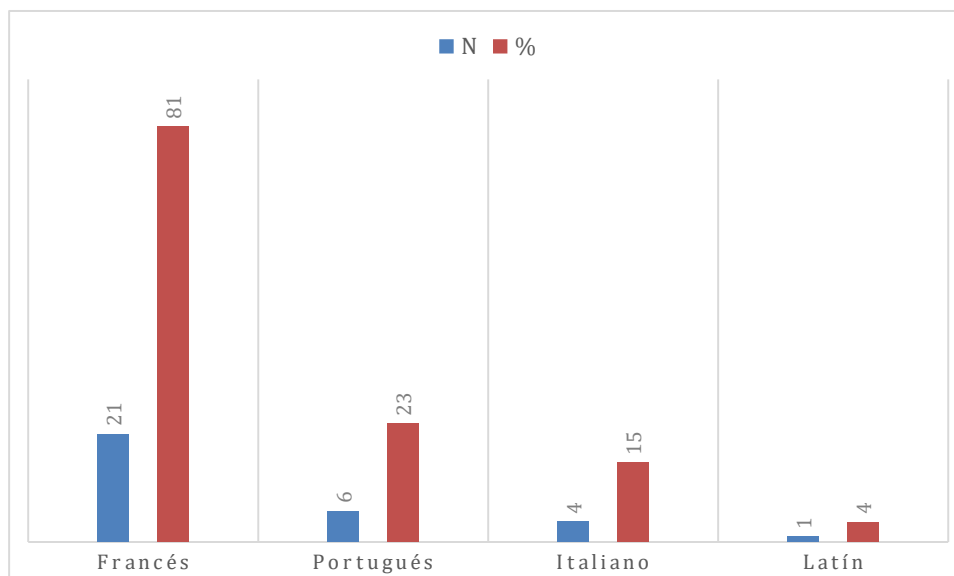


Gráfico 14: lenguas extranjeras distintas del inglés en el sistema educativo (doctorandos argentinos).
Elaboración propia.

A diferencia del inglés, que muestra una gran prevalencia en el nivel primario, la enseñanza de otras lenguas extranjeras se concentra casi exclusivamente en el nivel secundario y, en menor medida, en los estudios de grado. La mayoría de los doctorandos indicaron que la escuela secundaria fue la única instancia de educación formal donde tuvieron clases de otras lenguas, y los porcentajes de aquellos que las tuvieron en más de un nivel son mucho menores.

Tabla 25: lenguas extranjeras distintas del inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Primario	1	4
Secundario	22	85
Grado	7	27
Posgrado	2	8

Tabla 26: combinaciones de lenguas extranjeras distintas del inglés en distintos niveles de escolaridad (doctorandos argentinos). Elaboración propia.

	N	%
--	---	---

Sec	18	69
Gra	3	12
Sec + Gra	2	8
Pri + Sec	1	4
Sec + Gra + Pos	1	4
Gra + Pos	1	4

Dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, una estrategia usual para hacer valer la inversión de tiempo y esfuerzo que esto implica es rendir exámenes internacionales que acrediten el nivel alcanzado, esto es, apostar por una reconversión del capital lingüístico y cultural incorporado en capital cultural institucionalizado o capital simbólico (Bourdieu, 2011). Cabe destacar que esta estrategia no deja de tener un importante aspecto económico, ya que el derecho de examen se cotiza en moneda extranjera³⁰. A la vez, la certificación de competencias de lengua a nivel internacional es un mercado donde no todos los diplomas gozan del mismo prestigio en función de las instituciones educativas o gubernamentales que impulsan a cada uno y, a la vez, del reconocimiento que poseen, por ejemplo, qué universidades aceptan determinado examen como prueba del nivel del hablante. Un 34% (17) de los doctorandos respondió haber rendido alguna vez uno o más de estos exámenes. Mientras que el CIJS y el INIMEC se encuentran relativamente cerca de este valor, con un 33% y un 29% respectivamente, el IATE y el IDH presentan valores extremos. En el caso del primero, solo un 14% de los doctorandos que respondieron la encuesta tomó un examen internacional de idioma, mientras que, en el segundo, lo hizo un 47%, en seis idiomas diferentes. Si bien esta práctica está bastante extendida en el caso del inglés, también se mencionaron evaluaciones de alemán, francés, italiano, japonés y portugués. De 21 exámenes diferentes tomados por los diecisiete doctorandos, doce corresponden a evaluaciones en inglés. El examen First de Cambridge Assessment English (dependencia de la Universidad de Cambridge), correspondiente a un nivel B2 en

³⁰ Por ejemplo, para sus turnos de exámenes de febrero-marzo 2021, la Academia Argüello, centro examinador oficial de Cambridge Assessment English (el departamento de la Universidad de Cambridge que gestiona las evaluaciones de inglés para hablantes de otras lenguas) para las provincias de Córdoba, Catamarca, La Rioja y San Luis, informaba precios en un rango de 90 a 265 dólares para rendir los exámenes Key, Preliminary, First, Advanced, Proficiency, y TKT (Academia Argüello, s/f).

el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, fue el más mencionado. Entre las motivaciones citadas se encuentran la posibilidad de certificar los conocimientos de determinada lengua, la necesidad de contar con una acreditación para realizar experiencias de movilidad, y finalmente, diversos intereses personales.

Por otro lado, los doctorandos indican que, a la hora de leer, escribir o hablar en una lengua diferente al castellano dentro del ámbito científico, su principal recurso son los conocimientos propios; desde la perspectiva analítica sostenida en esta tesis, los recursos semióticos incorporados a sus repertorios (Blommaert, 2010; Blommaert y Horner, 2017). El uso de diccionarios y traductores online también está muy afianzado. Las herramientas digitales más mencionadas son Grammarly, Deepl, Thesaurus, WordReference, y Google Translate. Otras estrategias suceden con menor frecuencia, como se muestra en el Gráfico 15.

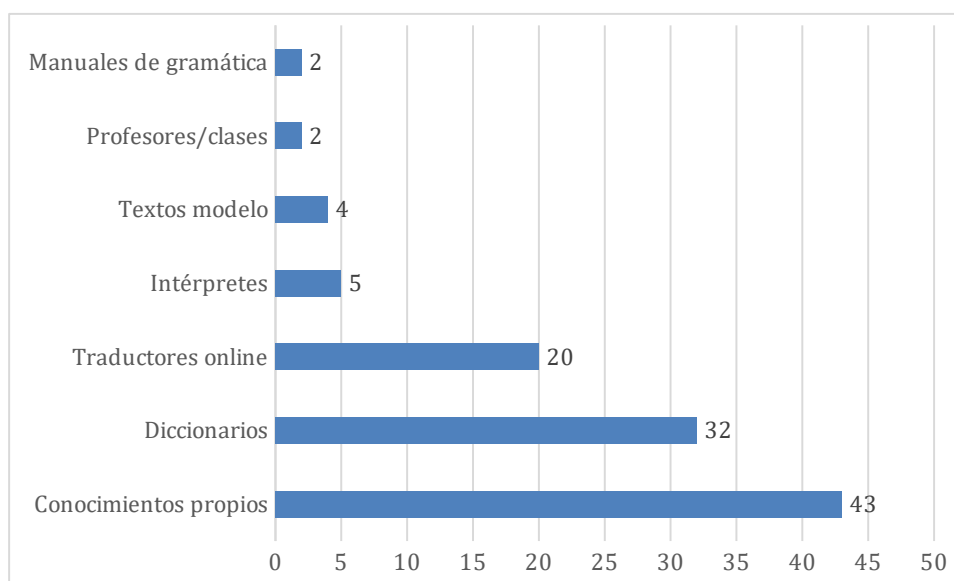


Gráfico 15: recursos y estrategias lingüísticas aplicadas por doctorandos argentinos. *Elaboración propia.*

Para concluir esta sección, diremos que todos los doctorandos encuestados coinciden en otorgar una importancia cabal al manejo de diferentes lenguas para el desempeño en cada una de sus áreas de investigación. Las adjetivaciones usadas para describir esta relevancia van desde “relativamente importante” hasta “prioritario”, “fundamental”, “vital”, “indispensable”, “extrema”. Las ya mencionadas razones de acceso y búsqueda de bibliografía tanto clásica como actualizada se repiten a lo largo de las respuestas y

parecen ser las prioridades de los doctorandos del CIJS y el IDH, disciplinas muy fuertemente basadas en el trabajo con textos. Además, algunos doctorandos mencionaron a las lenguas como una vía de generar una mayor “amplitud de diálogos entre formas de comprender y analizar, en términos epistémicos y analíticos” (IDH), esto es, la interacción con literatura en diversas lenguas no solamente con fines conceptuales sino como una forma de ensanchar la mirada sobre el objeto de estudio y la propia disciplina a través de los universos de sentido que habilita cada lengua. A esto se suma un componente social que surgió en esta pregunta y que es enfatizado por doctorandos del IATE y el INIMEC especialmente: “hay colegas en otras partes del mundo que no hablan español y con los cuales el vínculo es importante para enriquecer nuestras investigaciones” (INIMEC), “Es una herramienta clave para leer bibliografía, realizar publicaciones y comunicarse con colegas en encuentros científicos internacionales” (INIMEC), “El conocimiento del inglés en investigación tiene gran importancia, ya que nos permite comunicarnos con personas de distintas nacionalidades, compartir y discutir nuestros resultados” (INIMEC), “Creo que es fundamental saber inglés, pero también sería importante aprender, al menos, elementos básicos de idiomas como el francés, el alemán, el chino o el portugués. Durante los congresos y encuentros, algunos intercambios se producen en charlas informales entre investigadores e investigadoras que hablan alguno de estos idiomas” (IATE).

Esto no implica que los doctorandos no tengan una posición crítica o reflexiva acerca de las implicancias de la hegemonía de determinadas lenguas, en particular, el inglés, en las ciencias. Consultados acerca de la posibilidad de existencia de una sola lengua global de comunicación en el campo, siete respondieron “sí” y 26 que “no” sin elaborar. El resto desarrolló sus opiniones de la siguiente manera:

Solo en caso de necesidad, en vinculación dentro del país o latinoamericana debería ser en español (IATE)

considero que lo hay (tácitamente) y es el inglés, la mayor parte del material y publicaciones se hacen en dicho idioma (IATE)

No, considero que desde la ciencia se deben desarrollar herramientas y tecnologías que permitan eliminar la barrera del idioma (ej. traductores en tiempo real o los subtítulos auto-generado de YouTube), sin la necesidad de obligar a las personas de diferentes países o cultura aprender el idioma de una clase dominante (IATE)

No sé. Por supuesto que sería útil, pero también creo que la implementación de un idioma único condicionaría y limitaría los propios objetos de investigación, además de los métodos que se utilizan y los canales a través de los cuales se comunican o se discuten los resultados. De hecho, esto ya pasa con el inglés (IATE)

Sería útil tener uno como segundo idioma en común, rol que hoy cumple de facto el inglés, pero estaría bueno que no se deje de publicar también en el idioma local para la accesibilidad del público del país que financia el estudio (al menos en caso de investigaciones financiadas públicamente) (INIMEC)

Sería muy complicado a la hora de buscar publicaciones, que estas estén en distintos idiomas o para comunicarse entre investigadores de distintos países. Sin embargo, creo que el idioma supone otra gran desventaja y desigualdad para los países latinos o de habla no inglesa. (INIMEC)

Creo que el idioma y el lenguaje construyen sentido y desde ese punto de partida mientras el conocimiento, independientemente de que sea de tipo científico o no, se transmite en más idiomas, mejor es, porque amplía el escenario de posibles interpretaciones y por añadidura de posibles soluciones (INIMEC)

No necesariamente. Es útil y práctico tener un único idioma, como el inglés, pero eso deja en desventaja a quienes no somos hablantes nativos del mismo. Idealmente, sería bueno poder publicar en el idioma original del hablante, y que esa publicación sea traducida por la misma revista a otros idiomas (INIMEC)

No sé si a nivel normativo (debería reflexionar sobre ello). En los hechos creo que existe, ya que el inglés suele ser el denominador común. (CIJS)

creo que debería jerarquizarse de igual manera todos los idiomas y facilitar la publicación y traducción de los mismos (CIJS)

nunca lo pensé así, pero podría ser una buena idea (CIJS)

No sé. Tal vez sí. Pero esto no debería convertirse en una brecha más de desigualdad entre países con más y menos recursos (IDH)

En el ámbito de las humanidades, cuyo estudio depende en parte de una reflexión sobre la lengua, esta reducción significaría un empobrecimiento (IDH)

No lo había pensado, pero tiendo a responder que no, sobre todo si ese idioma es el nativo para ciertas regiones, porque eso genera una desigualdad de base entre investigadores dependiendo del lugar del mundo del que provengan. Es lo que pasa ahora con el inglés, que para quienes no es nativo se convierte en una exigencia extra para la formación en ciencia. Si el inglés fuese el único idioma global de comunicación, esta desigualdad se profundizaría (IDH)

Sería una opción muy interesante (IDH)

3.3.3 Posdoctorandos y lenguas

A diferencia de otros países, donde el posdoctorado se regula mediante contratos laborales específicos, en la Argentina esta etapa comporta una transición entre la realización del doctorado y el ingreso a la carrera de investigador. En tanto que becarios,

la condición laboral de los posdoctorandos se asemeja más a la de los doctorandos que a la de los investigadores. Consideremos ahora las respuestas brindadas por los becarios posdoctorales de las unidades ejecutoras de CONICET que forman parte de este estudio.

El 94% (30) de los posdoctorandos encuestados manifestaron haber comenzado a consultar bibliografía en lengua extranjera durante los estudios de grado, mientras solo un 6% (2) indicó que empezó a manejar material de ese tipo al ingresar a la etapa de posgrado. Desagregando las respuestas por UE, estos dos casos pertenecen al IDH.

*Tabla 27: primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (posdoctorandos argentinos).
Elaboración propia.*

	Total muestra		CIJS		IATE		IDH		INIMEC	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estudios de grado	30	94	6	100	9	100	7	78	8	100
Estudios de posgrado	2	6	-	-	-	-	2	22	-	-

En cuanto a cuáles son, en efecto, esas lenguas en las cuales los posdoctorandos desarrollan sus investigaciones, las respuestas son muy similares a las reportadas por los doctorandos. El inglés se perfila como la principal lengua de búsqueda bibliográfica, utilizada por más del 90% de los posdoctorandos. En segundo lugar, aparece el castellano, empleado por un poco menos de la mitad de la muestra, y en un lejano tercer lugar, el portugués. Francés, alemán e italiano exhiben porcentajes de uso aun menores.

Tabla 28: lenguas más frecuentes para consulta de bibliografía (posdoctorandos argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Inglés	29	91
Castellano	14	44
Portugués	5	16
Francés	2	6
Alemán	1	3
Italiano	1	3

También de manera similar a sus colegas en proceso de tesis doctoral, las lenguas se agregan y agrupan de manera diferencial entre los posdoctorandos radicados en cada una de las cuatro UEs (Tabla 29). En este caso, la distinción es más marcada. INIMEC e IATE solo optan por el inglés, mientras que CIJS e IDH combinan el inglés, el castellano, y, al menos, una lengua más (francés, portugués, alemán o italiano).

Tabla 29: combinaciones de lenguas de lectura por UE (posdoctorandos argentinos). Elaboración propia.

IDH		CIJS		INIMEC		IATE	
Castellano, inglés y otra lengua	5	Castellano, inglés y otra lengua	4	Solo inglés	8	Solo inglés	9
Solo castellano	2	Solo castellano	1				
Solo inglés	1	Castellano e inglés	1				
Castellano e inglés	1						

En cuanto a las lenguas usadas para la publicación de textos de elaboración propia, un 50% (16) becarios posdoctorales indicaron que acostumbran hacerlo solamente en inglés, mientras que un 41% (13) publica en castellano, y un 6% (2) emplea ambas lenguas. Solo un posdoctorando incluyó el portugués como lengua habitual de publicación junto a las dos ya mencionadas.

Tabla 30: lenguas para publicación de textos académicos (posdoctorandos argentinos). Elaboración propia

	N	%
Inglés	16	50
Castellano	13	41
Castellano e inglés	2	6
Castellano, inglés y portugués	1	3

Por otro lado, un 81% (26) de los posdoctorandos manifestó efectivamente haber publicado un texto académico en una lengua diferente del castellano, mientras que un 19% (6) indicó que nunca lo hizo. Los tipos de textos mencionados incluyen el artículo científico (la gran mayoría, con 20 respuestas), reseña (3), libro o capítulo de libro (2 y 2,

respectivamente) y ponencias para congresos (2). Asimismo, se mencionaron informes técnicos, tesis, cartas formales (a fines de solicitar subsidios, becas, y tiempos de observación con telescopios ubicados en otros países), resúmenes de artículos, y revisiones, es decir, una considerable ampliación de géneros textuales respecto de los doctorandos. Si bien la gran mayoría de estas publicaciones fueron realizadas en inglés, también se mencionaron el alemán, catalán, italiano y portugués, relacionados con las trayectorias académicas particulares. Se encontraron diferencias significativas por UE, como se observa en el Gráfico 16. El 35% (9) de los doctorandos que registran al menos una publicación escrita en lengua extranjera pertenece al IATE, mientras que el 27% (7) son del IATE, el 19% (5) del IDH y otro 19% (5) del CIJS. Nuevamente, el IATE es la UE donde una mayor proporción de becarios ha publicado en otros idiomas, en el caso de los posdoctorales, el 100%. Este porcentaje también es muy alto en el INIMEC, donde solo hubo una respuesta por la negativa en esta pregunta.

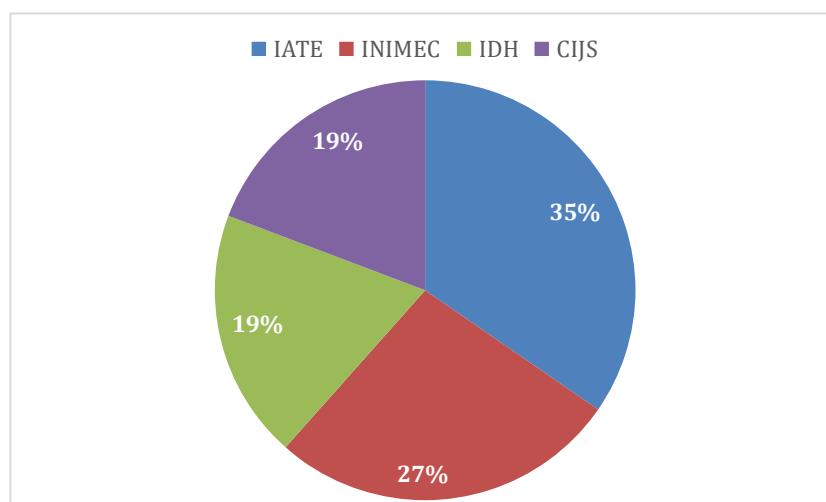


Gráfico 16: publicación de textos académicos en lenguas diferentes al castellano por UE (posdoctorandos argentinos). Elaboración propia.

Entre los doctorandos la norma es manifestar dificultades en la escritura en lengua extranjera. En el caso de los posdoctorandos, si bien estas siguen muy presentes, como ya veremos, más respuestas indican no haber encontrado inconvenientes (o, al menos, que estos fueron pocos). Sin embargo, la mayoría de los posdoctorandos continúan dando cuenta de varios tipos de problemas al enfrentar la escritura y publicación en lenguas distintas del castellano:

Siempre en inglés, fui mejorando con el tiempo pero le dedico mucho tiempo a la revisión gramatical y me ayudo con traductores online (IATE).

Al principio fue dificultoso, después con práctica uno se acostumbra (INIMEC).

Tuve dificultades principalmente al principio, en los primeros artículos (IATE).

Los primeros siempre venía incluido en el reporte del referee que revisara la escritura y sugería que lo viera un nativo. Con el tiempo mejoré la redacción (IATE).

Sí, encontré dificultades. Principalmente en el tiempo que lleva la redacción del documento final (IATE).

Dificultad en la redacción y la traducción (IDH).

El proceso de escritura me resulta dificultoso, sobretodo por tener que hacerlo en otro idioma (IATE).

La dificultad de no ser nativa en ese otro idioma (IATE).

Tuve dificultades idiomáticas como alguien de nivel medio de inglés (INIMEC).

Vengo de una escuela pública y mi base de inglés es muy mala así que fue y es muchas veces un impedimento. Leer desde el inicio en otro idioma cuando aún no manejas los términos técnicos resultó muy extenuante (INIMEC).

Las dificultades se vinculan a dudas sobre la ortografía, la gramática y esas cosas. Tuve la suerte que la versión final fue revisada por nativos (CIJS).

No encontré dificultades, pero antes de mandar el texto hice que lo revisaran (IDH).

Hay que corregir el inglés de acuerdo a los requisitos de la revista, británico o americano (INIMEC).

A la vez, los becarios posdoctorales indican mayores porcentajes de desempeño como evaluadores de artículos en revistas de sus respectivos campos que los doctorales, lo cual puede responder a una trayectoria académica más extensa, a la concreción del título de doctor o doctora (mayor acumulación de capital académico), y a un mayor historial de publicaciones. Un 72% (23) manifestó haber cumplido con ese rol, contra un 28% (9) que no. El IDH es la UE con más cantidad de respuestas afirmativas (8), el CIJS sigue con 6, el IATE cuenta 5, y el INIMEC, 4. Las evaluaciones fueron realizadas en castellano (14), inglés (9), y portugués (2), y en líneas generales, entre las respuestas no se reportaron mayores dificultades. Cabe destacar las siguientes observaciones realizadas por posdoctorandos del INIMEC y el IATE:

Inglés. Varía la redacción de acuerdo al origen de los escritores (INIMEC).

En español e inglés. Con el artículo en español no tuve problemas porque quien lo escribió también es hispanohablante, así que estaba bien escrito. Revise un artículo en Inglés y quien lo escribió tiene como idioma nativo un tercer idioma. Éste artículo tenía muchas frases que no tenían sentido en inglés y parecía ser una traducción literal palabra

por palabra del otro idioma al inglés. Lo tuve que releer varias veces para encontrarle el sentido a lo que quería decir (IATE).

En inglés, sí cuando las devoluciones incluyen lenguaje más coloquial y no técnico (IATE).

Respecto a la participación en situaciones comunicativas orales, un 69% (22) de los posdoctorandos respondió que se han desenvuelto en una lengua diferente al castellano al menos una vez, tanto en países de habla hispana como no hispana. De manera similar a los doctorandos, 11 posdoctorandos remitieron a situaciones de oralidad académica en inglés desarrolladas en países de habla no inglesa; 6 de ellos en la propia Argentina. Los encuestados solo mencionaron al portugués como otra lengua usada para clases o presentaciones. Los comentarios se dividieron entre quienes poseen mayor facilidad para la expresión oral y quienes la encuentran tanto o más desafiante que la producción escrita. Las dificultades más prevalentes se relacionan con una percibida falta de fluidez, el manejo de los ritmos y tiempos de exposición, y la necesidad de una mayor preparación y planificación de la intervención oral.

En inglés. En Argentina, Chile, España, EEUU y Brazil. Si, no es lo mismo que expresarse en la lengua materna y es difícil calcular el tiempo que lleva la presentación oral (IATE).

Las presentaciones fueron en inglés, en Chile y Argentina. Antes de cada una dedique mucho tiempo de preparación, sobretodo por el idioma (IATE).

Sí, presenté pósters y charlas en inglés. Principalmente al dar charla me costó acostumbrarme y a ganar confianza. Creo que se refleja en una mayor inseguridad a la hora de dar la presentación (IATE).

Idioma inglés. Países: Argentina, Brasil, México, España, Francia. La dificultad es, básicamente, no tener la fluidez para expresar los contenidos de la forma en que me gustaría, como podría hacerlo en castellano. Siempre debo planificar detalladamente las charlas a fin de comunicar los contenidos básicos en el tiempo establecido (IATE).

Estados Unidos, en inglés. Hablar me resulta más difícil que escribir. Fluidez (INIMEC).

Di una conferencia en inglés en los Estados Unidos. La mayor dificultad tuvo que ver con la fluidez de poder articular las ideas y las palabras en la misma lengua (CIJS).

En castellano en Argentina, España e Italia. Las dificultades que tuve al principio tenían más que ver con iniciarme en la investigación y docencia que con el idioma (CIJS).

Inglés y portugués, en Brasil. Tuve dificultades sobre todo con el inglés porque no estaba segura de expresarme correctamente. Con el portugués no ocurrió lo mismo porque realicé mi formación de posgrado en Brasil (IDH).

En inglés en Chile, Brasil y México. Para las charlas no tuve dificultades, me sale más fluido hablar que escribir y no me tengo que preocupar por errores de ortografía (IATE).

Ingles en USA, Brasil, UK e Italia. Las dificultades fueron algo menores ya que el formato de presentacion o discurso es distinto en la oratoria (INIMEC).

Respecto a las pasantías, intercambios o estancias de investigación en otros países, el 78% (25) de los encuestados respondieron afirmativamente, con duraciones entre dos semanas y un año y medio. A diferencia de los doctorandos, entre posdoctorandos se observa una disparidad de género en este aspecto: solo el 8% (1) de los hombres indicaron no haber pasado nunca por una experiencia académica en el exterior, mientras que entre las mujeres esta cifra asciende a 32% (6). Como se observa en el Gráfico 17, el IATE muestra el más alto porcentaje de internacionalización entre posdoctorandos, seguido por el CIJS. El INIMEC se ubica levemente por debajo de la media general, mientras que el IDH se aleja de esta cifra en mayor medida. Asimismo, se observa que, si en casi todas las UEs la tendencia es a realizar estas movildades internacionales durante el posgrado (esto es, los estudios doctorales), en el IATE en particular la mayor cantidad de experiencias de movilidad se registran en el marco del posdoctorado (Gráfico 18³¹).

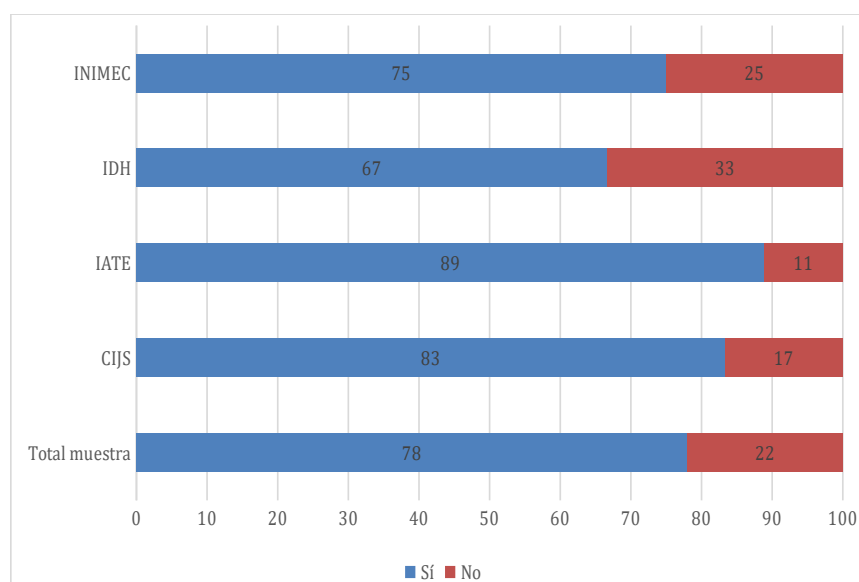


Gráfico 17: porcentaje de realización de estadias académicas en el exterior por UE (posdoctorandos argentinos). Elaboración propia.

³¹ Puesto que hay posdoctorandos que realizaron más de una experiencia de movilidad en distintos momentos de su trayectoria, los totales en este gráfico son mayores que el número de respuestas afirmativas.

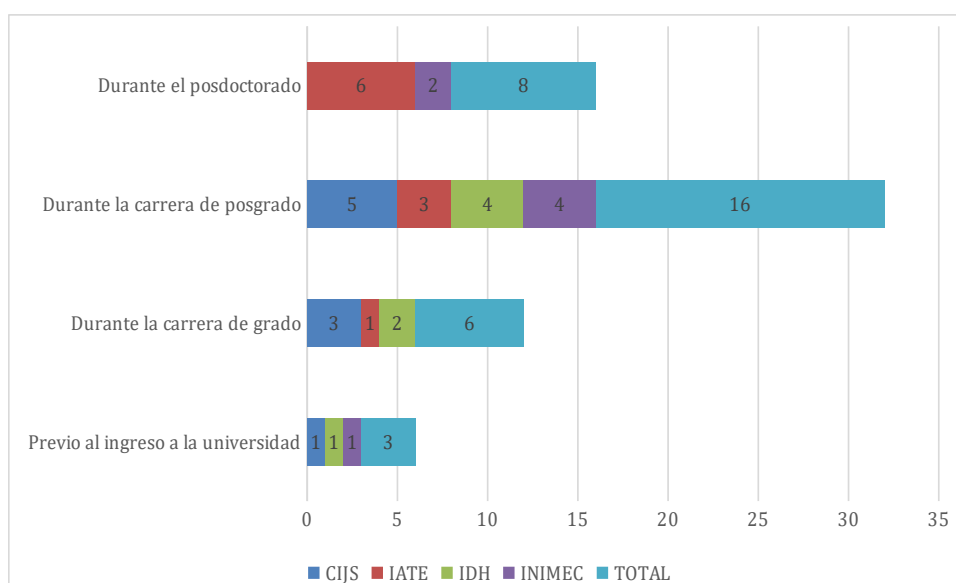
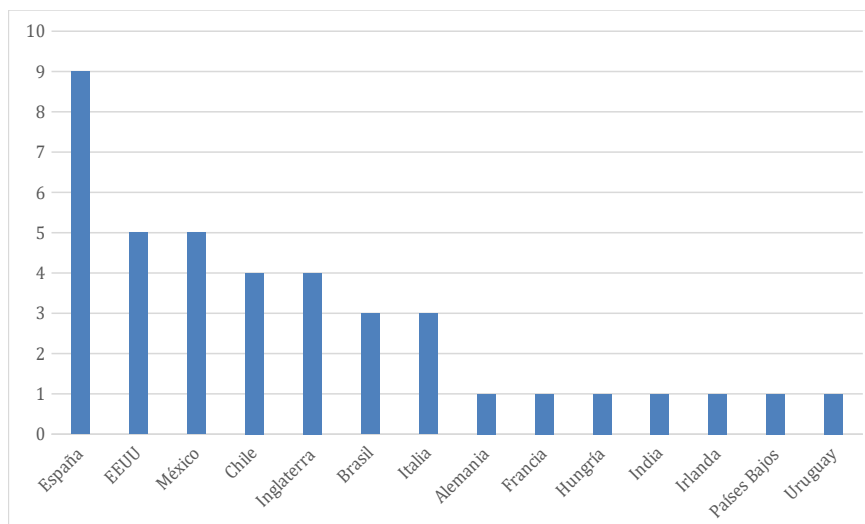


Gráfico 18: momento de realización de movilizaciones internacionales por UE (posdoctorandos argentinos).
Elaboración propia.

En el Gráfico 19 se muestran los países destino comentados por los encuestados. En coincidencia con los doctorandos, España se recorta como el destino más frecuente. El idioma no surgió como un factor de peso en la elección (de hecho, el 80% [16] manifestó haber tenido conocimientos previos de la lengua del país destino, en caso de que fuera distinta del castellano), sino que los posdoctorandos privilegian las instancias de formación y la afinidad temática entre los centros científicos del exterior con sus propias líneas de trabajo. También se mencionó la existencia de convenios o vínculos institucionales ya establecidos previamente como factor de posibilidad de estas experiencias, y, en menor medida, los contactos particulares del director o directora de tesis. De manera interesante, y en contraste con las respuestas que dan cuenta de una planificación, algunos becarios posdoctorales mencionaron la “oportunidad”: “Dos meses en Chile. No lo elegí, salió la oportunidad desde el laboratorio” (INIMEC), “USA, porque tenía la oportunidad de hacer una estancia durante mi doctorado allí” (INIMEC), “Estados Unidos. Estaba buscando oportunidades de estudio en el extranjero y se abrió la puerta en este país” (CIJS).



El 91% de los encuestados indicó haber tenido inglés en al menos un nivel de su trayecto educativo, con solo tres respuestas negativas. Como se observa en la Tabla 31, la totalidad de los encuestados que tuvieron inglés como asignatura curricular se encontraron con esta lengua en la escuela secundaria; un poco menos de la mitad también en el nivel primario y durante sus estudios de grado; y un porcentaje menor, durante el posgrado. La Tabla 32 muestra que la tendencia es a tener enseñanza en inglés como lengua extranjera en uno o dos niveles del sistema educativo, mayoritariamente, tanto en el primario como el secundario. La opción de solamente en el secundario o en el secundario y los estudios de grado también fue seleccionada por un porcentaje considerable de encuestados. Por otro lado, quienes tuvieron esta asignatura en tres o cuatro instancias de su educación formal (desde la escuela primaria a los estudios de posgrado) suman un porcentaje similar a la categoría de mayor ocurrencia, esto es, constituyen una minoría ante quienes cursaron inglés en primario y secundario, únicamente en el secundario, o en el secundario y el grado.

*Tabla 31: inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (posdoctorandos argentinos).
Elaboración propia.*

	N	%
Primario	13	45
Secundario	29	100

Grado	13	45
Posgrado	8	28

Tabla 32: combinaciones de inglés en distintos niveles de escolaridad (posdoctorandos argentinos).
Elaboración propia.

	N	%
Pri + Sec	8	28
Sec	6	21
Sec + Gra	6	21
Pri + Sec + Gra + Pos	3	10
Sec + Gra + Pos	3	10
Sec + Pos	1	3
Pri + Sec + Gra	1	3
Pri + Sec + Pos	1	3

El aprendizaje de otras lenguas en el trayecto educativo formal se encuentra equilibrado en la experiencia de los posdoctorandos: el 50% indicó haber tenido clases, mientras que otro tanto respondió negativamente. Entre las respuestas afirmativas aparecen mencionadas nueve lenguas diferentes del castellano y del inglés, una variedad mucho mayor que entre los doctorandos (ver Gráfico 20). Esto puede atribuirse a que, a diferencia del nivel doctoral, entre los posdoctorandos encuestados se encuentran algunos jóvenes investigadores de diferentes nacionalidades (Nigeria y Alemania). Además, como ya mencionamos, al avanzar en la carrera académica las experiencias de movilidad internacional aumentan, por lo que es entendible que la cantidad de personas con formación en una mayor variedad de lenguas extranjeras aumente, especialmente en el nivel de posgrado.

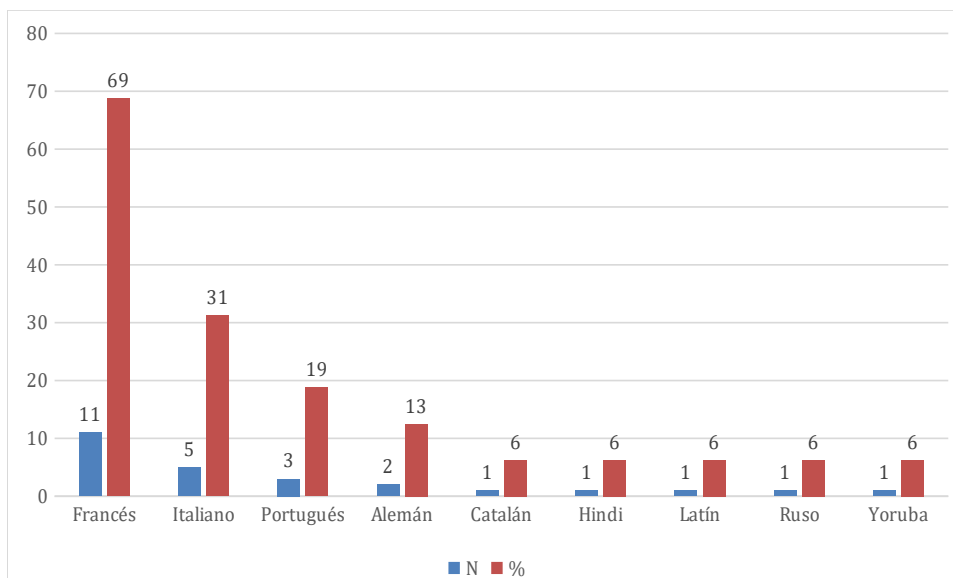


Gráfico 20: lenguas extranjeras distintas del inglés en el sistema educativo (posdoctorandos argentinos).
Elaboración propia.

Tabla 33: lenguas extranjeras distintas del inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (posdoctorandos argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Primario	1	6
Secundario	13	81
Grado	6	38
Posgrado	3	19

La enseñanza de lenguas extranjeras distintas del inglés sigue concentrada casi exclusivamente en la etapa de la escuela secundaria. Sin embargo, en consonancia con las observaciones que mencionábamos, entre posdoctorandos se nota una mayor relevancia acumulada de las clases de lenguas en los estudios de posgrado.

Tabla 34: combinaciones de lenguas extranjeras distintas del inglés en distintos niveles de escolaridad (posdoctorandos argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Sec	10	63
Gra + Pos	2	13
Gra	1	6

Sec + Gra	1	6
Sec + Gra + Pos	1	6
Pri + Sec + Gra	1	6

De los posdoctorandos encuestados, un 47% (15) tomó uno o más exámenes internacionales de certificación de nivel de lengua, mientras que un 53% (17) no lo hizo. La mayor parte de las certificaciones mencionadas corresponden a exámenes de inglés³², a los que se suman dos de italiano, uno de alemán, uno de portugués, y dos de español como lengua extranjera. El objetivo principal y más veces mencionado fue el obtener una acreditación necesaria para realizar experiencias de movilidad. También, pero con mucha menos frecuencia, se citó la búsqueda de certificar el nivel de lengua y el interés personal como razones para tomar este tipo de exámenes.

En cuanto a los recursos empleados para el trabajo en contacto con lenguas extranjeras, los posdoctorandos se basan principalmente en conocimientos propios complementados con herramientas online y diccionarios. Entre los recursos informáticos mencionados se encuentran aplicaciones web para traducción directa (Google Translate, Deepl), diccionarios con funciones ampliadas como foros de consultas, traducciones colaborativas, ejemplos de textos reales y chequeo de ortografía y gramática (Grammarly, WordReference, Linguee), y, finalmente, aquellas pensadas como medios de aprendizaje de idiomas (Duolingo).

³² Entre los 15 posdoctorandos que respondieron afirmativamente suman 18 exámenes internacionales de lengua rendidos. Al igual que con los becarios doctorales, el más mencionado fue el First, de Cambridge, seguido del TOEFL (Test of English as a Foreign Language) de Educational Testing Service (ETS). Mientras que Cambridge ofrece diferentes exámenes que corresponden sucesivamente a los niveles establecidos por el CEFR, el examen TOEFL consiste en una única evaluación para todos los candidatos que certifica el nivel del candidato de acuerdo al puntaje obtenido.

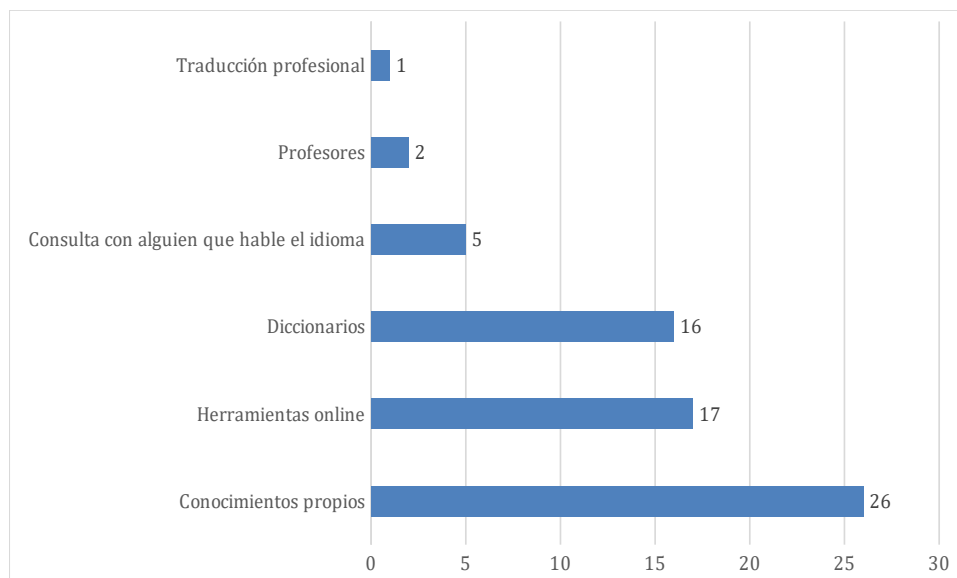


Gráfico 21: recursos y estrategias lingüísticas aplicadas por posdoctorandos argentinos. Elaboración propia.

Acerca de la importancia de las lenguas para su trabajo científico, la totalidad de los encuestados coincidió en otorgarles una relevancia central. El manejo de, al menos, el inglés fue calificado de “sumamente” o “extremadamente importante”, “imprescindible”, “indispensable”, “fundamental”. Solo una becaria posdoctoral respondió “necesario, pero no determinante”. A grandes rasgos, la mayoría de las respuestas de los posdoctorandos pueden incluirse dentro de dos categorías amplias: en primer lugar, la lengua en función de la lectoescritura académica (es decir, el acceso a la bibliografía y la publicación de trabajos propios para el lectorado más extenso posible).

Es de enorme importancia porque permite integrar bibliografía a nuestro trabajo y también permite que nuestro trabajo participe de discusiones académicas transnacionales (CIJS).

para mi area de investigacion es imprescindible. solo publicamos en ingles (IATE).

Desde antes del final de la carrera de grado, en adelante, toda la bibliografía es en inglés (IATE).

Mucho, sobre todo el inglés. Soy consciente de que tengo que estudiar más este idioma, porque mi área de investigación tiene mucha producción científica en inglés (IDH).

Todo lo que hago está en inglés. El 80% de lo que tengo que escribir (artículos científicos, resúmenes de posters, pedidos de becas) se realiza en inglés. El 100% de lo que leo está en inglés (INIMEC).

En segundo lugar, los posdoctorandos valoran la competencia lingüística en función de las posibilidades que abre para establecer redes de colaboración.

el manejo de cualquier idioma amplía el campo de investigación y permite el intercambio con investigadoras e investigadores de otras áreas. En ese sentido, el conocimiento de otros idiomas siempre aporta a la investigación (CIJS).

Muy alta, tanto para la presentación del trabajo como para las relaciones que uno genera. Mucho más de lo que se reconoce. Un buen manejo del idioma puede ser crucial para ser involucrado en algún proyecto (IATE).

Las charlas en congresos internacionales (salvo pocas excepciones) son siempre en inglés). También las colaboraciones internacionales son muy importantes y en general se respeta de que si hay una sola persona que no sepa el idioma "local", se habla en inglés (IATE).

quizás se nota ese capital en la posibilidad de contactarse con otras personas de diferentes lenguas, no tanto en el propio trabajo de investigación (IDH).

El idioma es esencial para la divulgación de los resultados, su discusión y el establecimiento de contactos en la comunidad científica (INIMEC).

Finalmente, los posdoctorandos elaboraron opiniones acerca de la implementación de una única lengua común para la comunicación en el campo científico a nivel internacional:

Si. Me parece perfecto que todos podamos manejar en mayor o menor medida el mismo idioma académico (INIMEC).

Sí, es fundamental disponer de un idioma que posibilite la comunicación global de conocimientos. Ese idioma ya está establecido mundialemnte, y *lamentablemente* es el inglés (IATE, la cursiva es mía).

SI, un unico idioma facilita la comunicación. No creo que deba ser necesariamente inglés (INIMEC).

Entiendo que el idioma inglés es el idioma global. Pero creo que sería importante que los artículos que publicamos estén a su vez en nuestro idioma de origen. Idealizó que en un futuro las editoriales tengan la obligación de traducir los artículos al menos a los 10 idiomas más utilizados como para democratizar el acceso (INIMEC).

Deberían estar las 2 opciones disponibles, en el idioma original y en inglés (INIMEC).

Creo que depende del alcance que pueda tener alguna investigación dada. Hay muchos estudios que es más importante que les llegue a la comunidad local y no tanto a la internacional. Estoy más de acuerdo con una comunicación en por lo menos dos idiomas en simultaneo. Los artículos y demás notas científicas se podrían escribir en el idioma local para que impacte en la comunidad donde se gestó, pero también en inglés (o el idioma hegemónico del momento), para que se pueda dar a conocer a la mayor cantidad de personas posibles (IATE).

En parte sí porque nos permitiría tener acceso a todo tipo de información e investigaciones. Pero por otro lado, no daría lugar a trabajos que quisieran ser desarrollados en el idioma nativo del investigador o la investigadora. O un tema más actual, alguien que quisiera publicar o comunicarse en idioma inclusivo (INIMEC).

Por un lado sí, ayuda mucho que la lengua más común sea el inglés porque permite la comunicación entre diversos países. Sin embargo considero también que es muy importante la tolerancia y que el idioma se enriquezca con los modismos que vayan surgiendo en base a las diferentes personas que lo usan. No podemos pretender que los artículos se escriban con un estilo nativo (IATE).

Es lo más conveniente para la comunicación internacional, sin embargo estoy a favor de que las regiones organicen en su propio idioma las publicaciones, reuniones y comunicaciones (INIMEC).

La respuesta es complicada, y no debería responderse con un "sí" o "no". Apoyo la diversidad lingüística y la necesidad de construir conocimiento en el propio idioma, pero eso dificulta enormemente el diálogo internacional (CIJS).

Aunque reconozco la utilidad de un idioma global considero que no debería existir ya que los hablantes nativos de dicho idioma (pensando en inglés) tienen ventajas comparativas respecto de quienes no lo tenemos como lengua materna (CIJS).

No, eso sería un error en términos prácticos porque alejaría nuestra producción de otros sectores socioculturales de nuestra comunidad. También creo que empobrecería la producción científica en general. Y, por supuesto, la idea trae consigo una reproducción de relaciones de colonialidad (CIJS).

No, no debería. *Lamentablemente* lo hay y es el inglés. Esto provoca que los angloparlantes nativos tengan enormes ventajas a la hora de hacer circular su trabajo. Hoy en día vale más a nivel de CV un artículo publicado en inglés que un libro publicado en castellano (IDH, la cursiva es mía).

3.3.4 Investigadores y lenguas

Entre investigadores, se replican algunos resultados obtenidos en los grupos de becarios. Al considerar el total de la muestra, la tendencia mayoritaria es a entrar en contacto con bibliografía en lenguas diferentes al castellano durante los estudios de grado. Esta variable, sin embargo, exhibe patrones muy dispares entre UEs. En el IATE, el total de los 16 respondientes manifestaron haber comenzado a hacerlo en la carrera de grado; en el INIMEC también la mayoría (13 de 15 investigadores, es decir, el 87%, respondió de esta manera. En el IDH esta cifra baja a un 67% (6 investigadores), mientras que en el CIJS el comportamiento es el opuesto: un 20% (3) de los investigadores empezaron a manejar bibliografía en más de una lengua durante el grado y un 73% (11) lo hizo en el trayecto de posgrado.

Tabla 35: primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (investigadores argentinos). Elaboración propia.

	Total muestra		CIJS		IATE		IDH		INIMEC	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estudios de grado	38	69	3	20	16	100	6	67	13	87
Estudios de posgrado	16	29	11	73			3	33	2	13
Secundario	1	2	1	7						

Las siguientes tablas (36 y 37) muestran cuáles son estas lenguas y cómo se distribuyen y combinan en cada UE. Nuevamente, el inglés es utilizado por prácticamente la totalidad de los investigadores, un 98%, con solo una respuesta que no lo mencionó como lengua usual de lectura. Menos de la mitad de los investigadores (23, el 42%) usan regularmente el castellano para sus consultas bibliográficas.

Tabla 36: lenguas más frecuentes para consulta de bibliografía (investigadores argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Inglés	54	98
Castellano	23	42
Portugués	9	16
Francés	5	9
Italiano	5	9
Alemán	3	5

Se destaca en IDH y CIJS la proporción de investigadores que manifiestan consultar bibliografía en tres lenguas, cuatro, o más. Por otro lado, los investigadores del IATE e INIMEC emplean el inglés más que ninguna otra lengua, si bien incorporan, en muy pequeña medida, el castellano y el portugués.

Tabla 37: combinaciones de lenguas de lectura por UE (investigadores argentinos). Elaboración propia.

IDH		CIJS		IATE		INIMEC					
	N	%		N	%		%				
Sólo inglés	3	33	Castellano e inglés	6	40	Sólo inglés	14	88	Sólo inglés	13	87
Castellano, inglés y una tercera lengua	2	22	Castellano, inglés y una tercera lengua	5	33	Castellano e inglés	1	6	Castellano e inglés	1	7
Cuatro lenguas o más	2	22	Cuatro lenguas o más	3	20	Inglés y portugués	1	6	Castellano, inglés y portugués	1	7
Castellano e inglés	1	11	Sólo inglés	1	7						
Castellano y otras dos lenguas (no inglés)	1	11									

De las 55 respuestas, 54 indicaron que efectivamente han publicado al menos un texto científico en una lengua diferente al castellano. Esto implica al 98% de los investigadores, con lo que puede descartarse la influencia de la categoría de CIC o el área disciplinar como variables explicativas. Si bien los artículos de investigación son, por lejos, el género textual más mencionado, los investigadores también manifiestan haber escrito en lengua extranjera tesis de grado y tesis doctorales, conferencias, ponencias, posters, actas de congresos, capítulos de libro o libros completos, reseñas, entradas de diccionario, y pedidos de subsidios.

El hecho de que más de la mitad de los investigadores manifieste publicar exclusivamente en inglés se explica en su mayor parte por el IATE y el INIMEC, donde es el único idioma mencionado como posibilidad para las publicaciones científicas. Si a esto se suman los investigadores que publican usualmente en inglés en combinación con otras lenguas, el porcentaje de quienes lo usan para sus propios textos asciende al 73%. Aquellos que solo publican en castellano se desempeñan en el CIJS y el IDH, donde,

además, aparecen otras lenguas como elecciones usuales para escribir y publicar (italiano, portugués, alemán).

Tabla 38: lenguas para publicación de textos académicos (investigadores argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Solo inglés	31	56
Solo castellano	14	25
Castellano e inglés	7	13
Castellano e italiano	1	2
Inglés y portugués	1	2
Cuatro lenguas	1	2

Los investigadores brindaron sus percepciones sobre estas experiencias de escritura y publicación. Si bien algunos relataron no haber tenido dificultades, o que estas fueron leves o intermedias, la mayoría señaló que escribir un texto académico en lenguas diferentes al castellano presentó (o presenta) diversos obstáculos.

Sí, *al principio* encontré muchísima dificultad, y actualmente tampoco me resulta *natural* (IATE, asistente).

Siempre encontré dificultades porque no es algo que me salga *naturalmente* (IATE, independiente).

Si tengo dificultades ya que no es mi *lengua materna* (INIMEC, independiente).

Siempre hay dificultad, al no ser la *lengua madre* (INIMEC, independiente).

Se dificulta mucho por no ser nuestro *idioma nativo* (IATE, asistente).

El inglés no es mi *lengua nativa* por lo que me lleva más tiempo (INIMEC, independiente).

Si encontré dificultades porque no soy experta en esa lengua (IATE, asistente).

La dificultad es que siempre he tenido que mandarlos a *traducir*, por lo que dependo de la disponibilidad de recursos financieros para hacerlo, y al no ser mi *idioma nativo*, tengo poco control respecto de la calidad de las traducciones (CIJS, asistente).

Artículo en alemán, por invitación. No conozco el idioma así que fue con *traductor nativo* (CIJS, adjunto).

Encontré dificultades para hacerlo. No sólo se trata de escribir en otro idioma sino de adaptar la lógica de la narración a la manera en la cual, en mi caso, lo hacen los anglosajones. Salí de mi zona de confort, sufrí el proceso pero aprendí mucho. Transité/transito este proceso con una *profesora-traductora especializada* en lo académico (CIJS, adjunto).

Al principio me resultaba muy difícil, pero mejor que hacerlos *traducir* (CIJS, independiente).

Al principio cuesta, pero *con el tiempo* le vas encontrando la vuelta. Además los textos técnicos de un área específica tienen ciertas estructuras y vocabulario que *al cabo de un tiempo* uno asimila (IATE, adjunto).

siempre se encuentran dificultades pero se mejora *con el tiempo* (IATE, independiente).

Me cuesta mucho conciliar lo que los anglos escriben con frecuencia, por el uso, aunque no sea correcto y que, si uno lo escribe correctamente, Google te dice que es una expresión hispana (ej. "there are lack of studies" debería ponerse 'there is lack' or 'there are lacks') (IDH, adjunto).

Si tuve dificultades. Mi nivel de inglés no es lo suficientemente bueno como para hacer un texto académico (IDH, asistente).

Si dificultades en la redacción y el correcto uso del inglés (INIMEC, adjunto).

Siempre hay dificultades, pero con ayuda de *especialistas nativos* se solucionan (IDH, adjunto).

Hice revisar el texto por *usuarios expertos* (CIJS, asistente).

Debí controlar la versión final con un *especialista* (CIJS, independiente).

Dentro de la variedad de respuestas, se encuentran algunas regularidades (destacadas con cursivas en los extractos precedentes). Para empezar, se observa la recurrencia de menciones al “hablante nativo” como paradigma de corrección lingüística, ya sea como vara para medir el propio nivel de lengua como motivo para recurrir a determinados traductores o revisores de los textos. Ese es precisamente otro rasgo común entre las respuestas, el recurso a profesionales de la lengua o a colegas científicos durante el proceso de escritura o al finalizarlo. Es decir, aquí se delinearán dos prácticas, la escritura en castellano y la traducción del texto completo, o directamente la escritura por cuenta propia en la lengua meta con una corrección posterior al finalizar la primera versión del manuscrito. Además, son varios los investigadores de diferentes categorías que mencionan cómo estas dificultades se presentan con más fuerza “al principio”, implicando que la escritura en lengua extranjera es una competencia que, idealmente, se adquiere y se facilita “con el tiempo”. Cabe destacar, sin embargo, que los investigadores que mencionaron una falta de naturalidad o que expresaron poseer poca experticia o

competencias lingüísticas son tanto asistentes como independientes, es decir, la mayor trayectoria no es garantía de una autopercepción de mayor competencia lingüística, aunque sí de mayor práctica y mayor exposición a las normas lingüísticas y estilísticas del subcampo disciplinar donde cada quien se desempeñe.

La actividad de evaluación de trabajos científicos está ampliamente extendida entre investigadores: el 91% (50) de los encuestados respondió haber sido evaluador alguna vez. De acuerdo con sus declaraciones, esto resulta más accesible que la escritura: la mayoría de los investigadores tendieron a responder que no encontraron problemas para realizarla, o que estos fueron leves o escasos. Otros investigadores declararon que, si bien el esfuerzo es mayor que si fuera en castellano, en términos generales se puede cumplir con lo esperado (CIJS, adjunto), que la mayor dificultad radica en redactar la evaluación de forma clara y que es habitual solicitar la ayuda de colegas con más experiencia para corregir la redacción (IATE, adjunto), y que la costumbre de la lectura en determinada lengua lleva a que no se encuentren mayores dificultades a la hora de actuar como evaluador (INIMEC, independiente).

Los investigadores también se refirieron a las situaciones comunicativas dentro del ámbito académico donde prima la oralidad. A diferencia de los doctorandos y posdoctorandos, en esta instancia de la carrera científica el 100% de los encuestados tuvo la experiencia de, por ejemplo, presentar una ponencia o poster, brindar charlas, o dictar clases en una lengua diferente del castellano. La lengua prevalente para dichas comunicaciones es el inglés, aunque también se mencionaron el alemán, francés, italiano y portugués. Como destaca un investigador adjunto del IATE, en su disciplina, “cuando el congreso es internacional, el idioma oficial es el inglés, independientemente del idioma del país anfitrión”. Diez investigadores indicaron no haber encontrado dificultades para estas interacciones orales, mientras que quienes sí las manifestaron mencionaron una amplia gama de consideraciones al respecto.

Dificultades mínimas, en lo global sin problemas, me hago entender correctamente (IATE, independiente).

Di un curso de postgrado en Inglés en Córdoba. No tuve mayores problemas pues la mayoría del público estaba en mi misma situación en cuanto al imperfecto uso de la lengua (CIJS, asistente).

No tuve problemas, sin embargo hay siempre una *preparación* previa (INIMEC, independiente).

No tuve dificultad porque lo *preparé*. Y al contestar preguntas sólo les pedía que las formulen despacio (IDH, adjunta).

No tanto porque había *preparado* muy la *lectura* en todos los casos (IDH, adjunto).

No tuve grandes dificultades pero tuve que *practicar* bastante (INIMEC, asistente).

La dificultad es que tengo poca *práctica* hablando en inglés, por lo que armar cada frase implica mucha energía (CIJS, asistente).

Las charlas siempre son más complicadas que los escritos, es mucho más fácil leer y escribir que explicar una idea en un idioma extranjero. Es fundamental *practicarla* muchas veces antes para que sea *fluida* (IATE, adjunto).

Fue una experiencia muy buena. la dificultad fue hacer la *traducción* que tuve que pagar, tomé clases para *prepararme* (CIJS, asistente).

Lo encuentro relativamente difícil, en general debo tener un *texto escrito* de la presentación (CIJS, independiente).

No es facil en general hablar en otro idioma, hubo tiene un *vocabulario mucho mas limitado* (IATE, independiente).

Inglés, al no ser mi lengua *nativa* encuentro moderada dificultad (*lenguaje algo limitado*) (INIMEC, independiente).

fluides y fonética (IATE, adjunto).

Siempre es una dificultad el uso de una lengua *no nativa* para cualquier tipo de interacción (INIMEC, adjunto).

Presentar un trabajo o dar una clase en un idioma extranjero respresenta siempre, para mi, una dificultad mayor que hacerlo en mi propio idioma (CIJS, independiente).

Nuevamente se observa que las respuestas de investigadores de diferentes UEs y categorías tienden en cierta medida a converger. En primer lugar, aparecen reiteradas alusiones a la *práctica* y la *preparación* previas que requiere una presentación académica en una lengua diferente al castellano, incluso la dependencia hacia el soporte escrito en situaciones donde primaría la oralidad. Si escuchar y hablar implica un desafío mayor que leer y escribir, una estrategia parece ser reposar sobre ese terreno más habitual o conocido: la lectoescritura. Esto tiene consecuencias sobre la fluidez y la espontaneidad de la comunicación. Sin embargo, la planificación es propuesta como un recurso para superar las dificultades y poder desempeñarse exitosamente en las situaciones comunicativas descritas. En segundo lugar, se mencionan obstáculos derivados, en la percepción de los investigadores, de competencias lingüísticas limitadas o no nativas: vocabulario, fluidez, fonética.

La realización de estancias de investigación, que implican una inmersión lingüística en entornos donde la lengua de trabajo y la lengua cotidiana no necesariamente coinciden, también se encuentra mucho más extendida entre investigadores que entre los doctorandos e incluso los posdoctorandos: 54 de las 55 respuestas fueron afirmativas con un amplio espectro de duraciones, desde un mes hasta nueve años de trabajo científico en diferentes países. Esto se condice con la alta proporción de investigadores de carrera que indicaron haber realizado sus posdoctorados (o incluso sus doctorados, ver Tablas 13 a 15) en instituciones científicas del exterior, a diferencia de los becarios posdoctorales participantes de esta encuesta, quienes transitan esta etapa de sus trayectorias en, precisamente, las cuatro UEs de CONICET que conforman el objeto de este estudio. La mayor parte de los investigadores acredita más de una experiencia de movilidad en diferentes momentos. La tendencia es que estas estancias en el exterior se concentren durante los estudios de posgrado y el posdoctorado, para disminuir luego del ingreso a CIC (Gráfico 22).

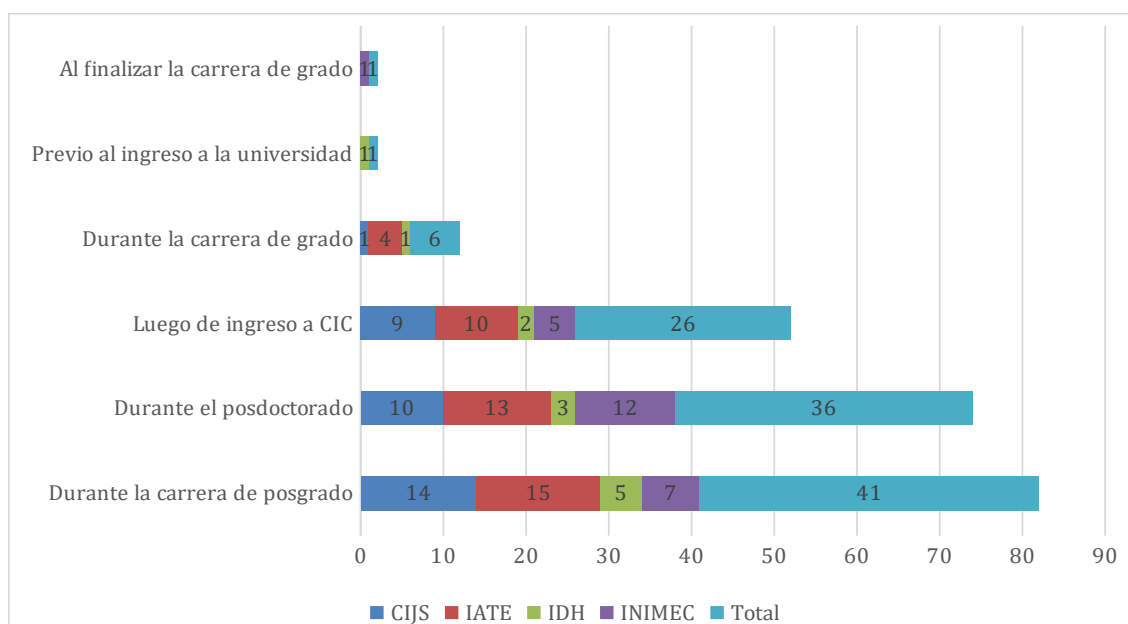


Gráfico 22: momento de realización de movilizaciones internacionales por UE (investigadores argentinos).
Elaboración propia.

Como se observa en el Gráfico 23, Alemania y Estados Unidos son los destinos más frecuentes entre investigadores, seguidos por Brasil y el Reino Unido. El 78% (42) de los encuestados indicó que conocía previamente el idioma del país donde se dirigiría (en el

caso de lugares de habla no hispana). De todas formas, la lengua solo apareció como factor influyente en la elección de un investigador asistente del CIJS (quien estuvo en Dinamarca, Bélgica, y el Reino Unido porque “eran países en donde se puede trabajar en idioma inglés”) y una investigadora adjunta del IDH (instalada tres meses en Canadá “porque en Montreal hay muchos bilingües”). Las estancias motivadas por la realización de trayectos académicos (maestrías, doctorados, o posdoctorados) se relacionan con la disponibilidad de financiamiento y la obtención de becas o por convenios entre instituciones. La afinidad temática entre intereses académicos y líneas de trabajo, y la posibilidad de colaboración internacional, son otros motivos altamente citados.

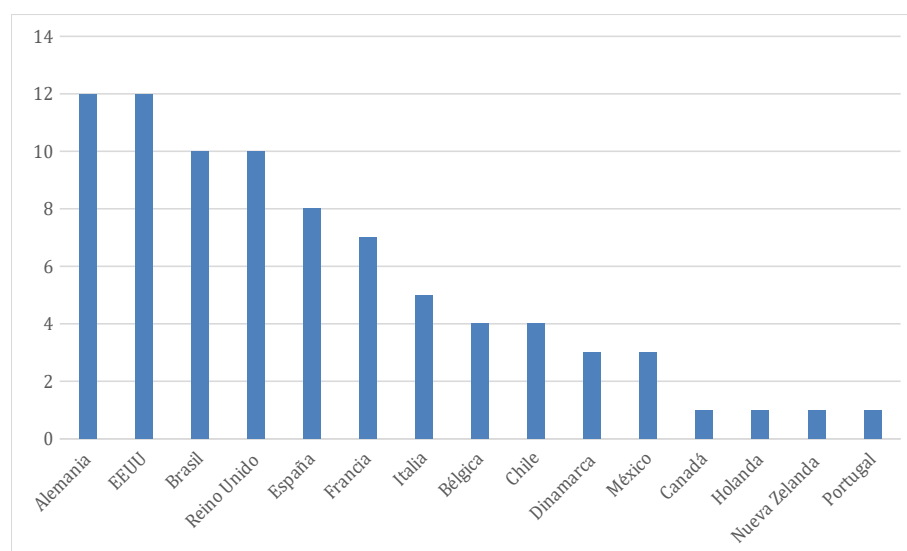


Gráfico 23: países destino de estancias académicas (investigadores argentinos). Elaboración propia.

Consideremos ahora la formación escolar en lenguas extranjeras de los investigadores. El 95% (52) de los encuestados respondieron haber tenido inglés en al menos un nivel de su escolaridad. Como muestra la Tabla 39, la totalidad de estas personas tuvieron inglés como materia durante la escuela secundaria, mientras que los porcentajes de inglés en la primaria, la carrera de grado o los estudios de posgrado son considerablemente menores. Esto se condice con los valores exhibidos en la Tabla 40: el 60% (31) de los investigadores tuvo inglés solamente durante la escuela secundaria. Un 30% tuvo inglés en dos niveles de su educación escolar, mientras que solo el 10% durante tres o más.

Tabla 39: inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (investigadores argentinos).
Elaboración propia.

	N	%
Primario	11	21
Secundario	52	100
Grado	11	21
Posgrado	7	13

Tabla 40: combinaciones de inglés en distintos niveles de escolaridad (investigadores argentinos).
Elaboración propia.

	N	%
Sec	31	60
Pri + Sec	6	12
Sec + Gra	6	12
Sec + Pos	3	6
Pri + Sec + Gra	2	4
Pri + Sec + Gra + Pos	2	4
Sec + Gra + Pos	1	2
Pri + Sec + Pos	1	2

El 51% (28) de los investigadores respondieron que otras lenguas diferentes al inglés también estuvieron presentes en sus trayectorias educativas, mientras que el 45% (25) indicó que no fue así³³. El Gráfico 24 muestra cuáles fueron estas lenguas: francés (la más citada, con más de la mitad de las respuestas), italiano, alemán, latín, griego y portugués. Casi el 80% de la enseñanza de estas lenguas se concentra en el nivel secundario, un cuarto corresponde al primario, y porcentajes menores al grado y posgrado (Tabla 41).

³³ Dos respuestas se consideraron inválidas por consignar al inglés como lengua extranjera en esta pregunta además de en la anterior.

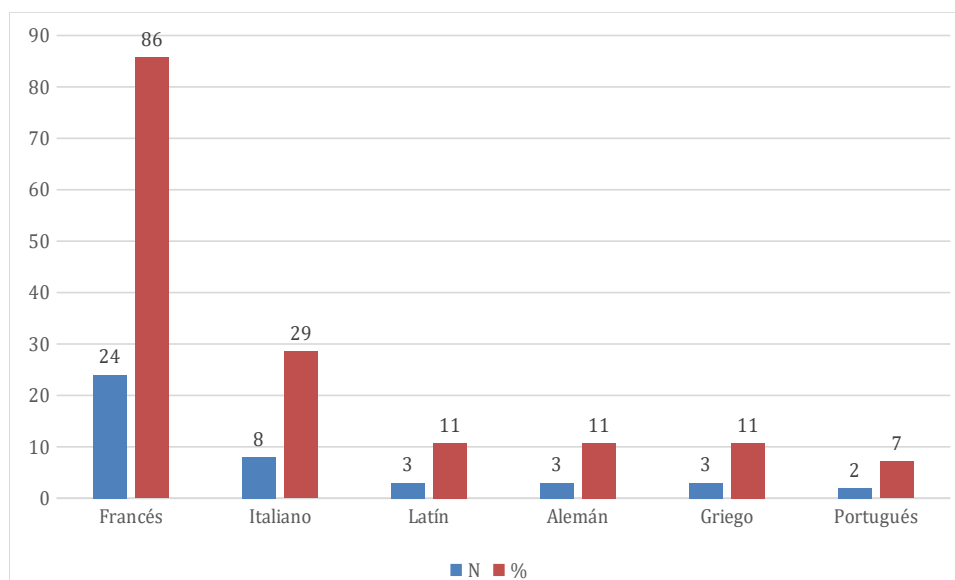


Gráfico 24: lenguas extranjeras distintas del inglés en el sistema educativo (investigadores). Elaboración propia.

Tabla 41: lenguas extranjeras distintas del inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (investigadores argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Primario	7	25
Secundario	22	79
Grado	4	14
Posgrado	3	11

De manera similar al inglés, los investigadores tuvieron otras lenguas durante la escuela secundaria solamente. Quienes recibieron esta formación de manera sostenida a través de dos o más niveles del sistema educativo son una minoría. Además, un 64% (18) de los investigadores tuvieron solo otra lengua extranjera además del inglés; un 21% (6) tuvo dos; un 11% (3), tres; y un 4% (1), cuatro lenguas.

Tabla 42: combinaciones de lenguas extranjeras distintas del inglés en distintos niveles de escolaridad (investigadores argentinos). Elaboración propia.

	N	%
Sec	16	57

Pri + Sec	5	18
Pos	2	7
Sec + Gra	2	7
Pri	1	4
Gra	1	4
Pri + Sec + Gra + Pos	1	4

De los investigadores encuestados, un 36% (20) rindió al menos un examen internacional de idiomas. Hay grandes discrepancias entre categorías de CIC. Entre los investigadores asistentes, un 33% (5) lo hizo, mientras que este porcentaje trepa a 59% (13) entre los investigadores adjuntos, la categoría que exhibe más investigadores con certificaciones internacionales de idioma. Solo una investigadora independiente tomó uno de estos exámenes, es decir, el 7% de su categoría; y uno de los dos investigadores principales que respondieron la encuesta. Por su parte, el único investigador principal que consta en nuestro cuestionario respondió por la negativa en esta pregunta. Nuevamente, los exámenes de inglés TOEFL y First fueron los más mencionados; exámenes de otras lenguas incluyeron el TestDAF³⁴ y el CELPE. Los motivos citados para tomar estas evaluaciones fueron los requisitos para realizar experiencias de movilidad internacional y, en menor medida, certificar los conocimientos en determinada lengua.

Los investigadores mencionaron basarse principalmente en sus propios conocimientos para el trabajo cotidiano en lenguas diferentes del castellano. Los diccionarios son las herramientas más mencionadas, junto con diversos recursos *online* asociados a la traducción y revisión gramatical, como Google Translator, Grammarly o Linguee. Es destacable cómo entre los investigadores, en relación a doctorandos y posdoctorandos, crece la cantidad de respuestas que remiten a la participación de diversos *literacy brokers* en la preparación de un texto. “Cuando un arbitro sugiere darle el texto a un "nativo" apelo a algun traductor que me ayude a escribir mejor” (IATE, independiente), “antes de enviar los trabajos a publicar se los entregamos para su analisis y revision a alguien de habla inglesa” (INIMEC, adjunta), “en ocasiones hice leer y

³⁴ *Test Deutsch als Fremdsprache*, examen avanzado de alemán como lengua extranjera que abarca los niveles B2 y C1 del CEFR.

corregir mis textos por conocidos expertos” (CIJS, asistente), “en el caso de *paper*, la corrección previa al envío, por una persona nativa” (INIMEC, independiente), “Al momento de escribir me he servido de traductores y, actualmente, de control posterior de los textos” (CIJS, independiente). Esto refuerza la hipótesis de que, a mayor trayectoria, se dispone de mayores redes de contactos académicos a quienes se puede recurrir para que cumplan esta función, o también que es mayor la disponibilidad de recursos para la contratación de profesionales lingüísticos.

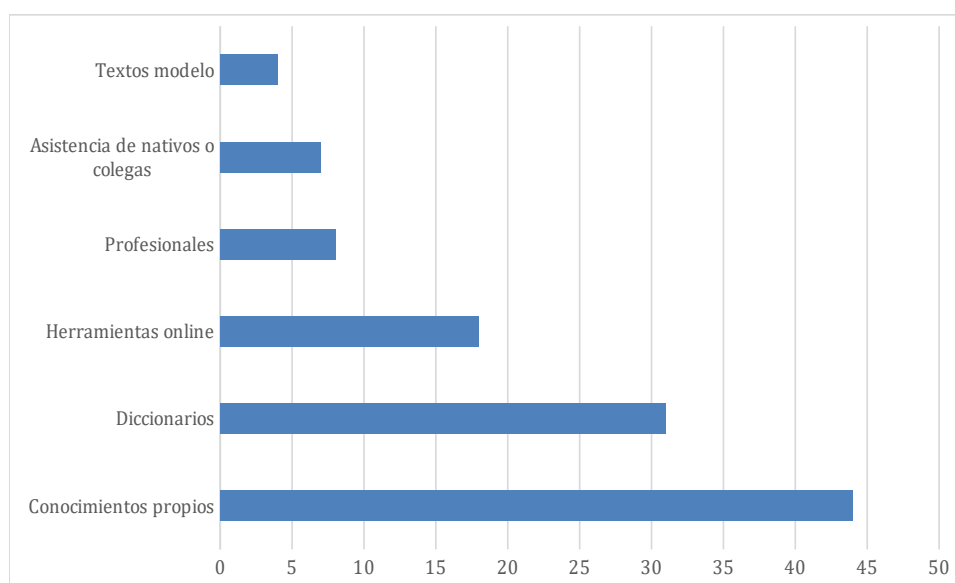


Gráfico 25: recursos y estrategias lingüísticas aplicadas por investigadores argentinos. Elaboración propia.

Solamente un investigador independiente del IDH consideró que las lenguas tienen “bastante importancia, pero no una necesidad absoluta”. El resto coincidió en considerarlas como algo “muy relevante”, “prioritario”, “central”, “crucial”, incluso “una condición necesaria” para el desempeño en sus respectivas áreas de investigación. En primer lugar, los investigadores asociaron esta importancia a las posibilidades comunicativas, el intercambio y las colaboraciones internacionales que un conocimiento de lenguas facilita establecer.

Es esencial, para comunicar nuestro trabajo a la comunidad científica (IATE, asistente).
Fundamental para poder comunicarme con colegas. Para colaboraciones científicas (INIMEC, independiente).

Fundamental. Es el idioma para poder comunicar mis datos de investigación (INIMEC, adjunto).

Es muy importante, ya que permite el intercambio con colegas de diferentes latitudes (CIJS, asistente).

Un segundo grupo de respuestas puede categorizarse como relacionadas con la lectoescritura, la publicación y el acceso a material bibliográfico y documental.

central para manejar bibliografía y resultados de inv recientes (IDH, asistente).

Es muy importante, al menos la lectura (CIJS, independiente).

Creo que el manejo correcto del Inglés es fundamental para todas las tareas de investigación, debido a que uno tiene que publicar en Inglés y muchas veces dar charlas etc (INIMEC, independiente).

Extremadamente importante. Las publicaciones de prestigio y amplia difusión, así como los congresos internacionales, son en inglés (IATE, adjunto).

Mi campo de estudio tiene sus principales referencias teóricas y fuentes documentales en idioma castellano. De todos modos, al menos la lectura de otras lenguas (especialmente el inglés) resulta indispensable para acceder a marcos teóricos generales (CIJS, independiente).

Finalmente, se encuentran respuestas más categóricas en donde la competencia en inglés se presenta como condición *sine qua non* del ingreso, el desempeño y la permanencia en el sistema científico.

Si no se maneja el idioma inglés, no es posible mantenerse en el sistema científico (IATE, asistente).

Central. Mi disciplina se hace en inglés (IATE, independiente).

Es imprescindible manejar al menos inglés. Todo idioma suma. Pero el inglés es excluyente (CIJS, asistente).

Es muy importante en el ámbito científico el conocimiento de inglés (IATE, independiente).

Es muy importante, sobre todo el inglés (IATE, adjunto).

Sin el conocimiento del idioma inglés es imposible desempeñarse como investigador o realizar el doctorado (INIMEC, independiente).

En mi área es imprescindible saber inglés (IATE, asistente).

Imprescindible. No se puede hacer ciencia sin dominar inglés y, en mi campo, italiano, francés y alemán (IDH, adjunto).

En la última pregunta de la encuesta es notable cómo una mayor cantidad de investigadores que de doctorandos o posdoctorandos refirieron a la situación *de hecho*, a lo que actualmente sucede en la práctica: el inglés como “lengua franca” de la ciencia y la academia internacional. Se observará que estas declaraciones provienen de investigadores de diversas categorías, pero solo del IATE y el INIMEC, quienes aclaran que esta es la realidad en las “ciencias duras”, “al menos en astronomía”, “en mi campo” o “en mi área de investigación”.

En el caso de las "ciencias duras" *ya existe*, y es el inglés, eso facilita la interacción entre países, como en mi caso con la colaboración Argentina - Alemania (ni ellos hablan español ni nosotros alemán) (IATE, adjunto).

El idioma científico *es* el inglés. Por suerte podemos hablar otros idiomas también. El hecho de haber visitado varios países me abrió la cabeza a otras culturas. Sin hablar el idioma es imposible *comunicarse*. El idioma es parte vital de la cultura de un pueblo. Aunque no lo hablemos bien, la gente ve el esfuerzo por *comunicarnos* y ya rompe algunos bloqueos de la *comunicación*. Y para uno es una riqueza que se guarda para siempre (IATE, independiente).

Es muy importante que los científicos de diferentes países se puedan *comunicar*, pero no tengo una idea formada si debe haber un único idioma. *Actualmente es así de hecho* con el inglés y no me parece muy justo para los que no lo tienen como idioma natal (IATE, independiente).

De hecho, es lo que sucede. Pero no se las implicancias (INIMEC, adjunto).

El inglés *YA ES* es el idioma global de *comunicación* (INIMEC, adjunta).

En mi área de investigación, el *idioma oficial* es el inglés (IATE, asistente).

En la práctica lo hay, al menos en astronomía (IATE, adjunto).

En mi campo, el inglés *es prácticamente* el único idioma. Para una persona que no tiene ese idioma es un tanto cuesta arriba (IATE, independiente).

Una idea que surge en ese primer grupo de respuestas pero que se manifiesta con mayor fuerza en el siguiente bloque es la *comunicación*, uno de los principales argumentos de quienes están a favor de la presencia de una única lengua global para las ciencias.

Si, al menos la *comunicación* en revistas y reuniones científicas dirigidas a profesionales debe ser en un único idioma global (IATE, adjunta).

Si. Y si hubiera más de uno deberíamos tener conocimientos de todos ellos para poderlos *comunicar* (INIMEC, adjunta).

Parece conveniente para la *comunicación* (IDH, adjunta).

Si, pero sin perder cada idioma local (INIMEC, adjunto).

Un investigador del INIMEC replicó una idea que se ve también entre doctorandos y posdoctorandos, la publicación en múltiples lenguas (en cierto sentido, las respuestas anteriores de INIMEC-ADJ-M e INIMEC-ADJ-H van en esa línea).

Deberían ser traducibles automáticamente en plataformas para que sean utilizables por todos. O sea, deberían estar publicados en todos los idiomas (INIMEC, adjunto).

Por otra parte, investigadores del CIJS y el IDH elaboraron extensas argumentaciones respecto de por qué el monolingüismo en las ciencias a nivel internacional no sería conveniente, marcando, principalmente, las implicancias de desigualdad y desequilibrio entre hablantes nativos y no nativos, que remiten a asimetrías de poder preexistentes al cuestionamiento sobre las lenguas de las ciencias.

No. Creo que la existencia de un idioma global implicaría un proceso de disputa de poder que borrarían las particularidades de los lenguajes locales, y se generarían situaciones de desigualdad y desequilibrio de poder, oportunidades, etc. entre quienes son nativos/as de ese idioma y el resto. Además, quedarían invisibilizadas del campo académico las disputas que se dan al interior de cada lengua en torno a temas como el género, por ejemplo (como el uso de la "a/o", la "x", la "@", etc. en castellano) (CIJS, asistente).

No, la pluralidad enriquece. Pero es claro que el que todos sepamos inglés facilita la comunicación (CIJS, asistente).

No. Creo que antes que proponer una sola lengua de comunicación, el desarrollo de la ciencia, especialmente en países periféricos, requiere de una profunda democratización en el acceso al conocimiento, que permita conocer pronto lo que se produce en cualquier parte del mundo. Por otra parte, cuando se discuten estos temas, generalmente se propone como lengua global la de los países más desarrollados, aumentando brechas en el acceso y la difusión del conocimiento, con el riesgo de acrecentar las desigualdades. Lo que permite la comunicación científica no es la utilización del mismo idioma, lo que empobrecería explicaciones y disolvería particularidades (especialmente en ciencias sociales), sino el uso de las mismas pautas técnicas del campo específico. Cada disciplina científica, sin necesidad de usar una sola lengua global, ya tiene las reglas técnicas, mecanismos de control y pautas de comprensión e interpretación de sus objetos de estudio, que permiten la comunicación fluida entre investigadores que utilizan idiomas diferentes (CIJS, independiente).

Este es un ideal difícilmente realizable. Si pudiésemos crear una lengua neutral sería admisible (como el Esperanto, por ejemplo). Sin embargo, en las circunstancias reales,

termina por beneficiar e imponer la lengua de la cultura predominante (en nuestro caso el Inglés) (CIJS, independiente).

Es una muy buena pregunta. En mi campo (la literatura) te diría que no, porque la lengua es un capital cultural de cada nación y, como tal, debe ser defendida aun dentro del campo científico. Publicar en español obliga a otros investigadores a conocer la lengua española (que es la cuarta más hablada del mundo), Ahora, por otro lado, en cuanto a "facilidades" a la hora del famoso "impacto", publicar en inglés te da un plus, claramente. Y no se puede obligar a todo el mundo de la ciencia a dominar 20 lenguas. En definitiva, la respuesta sería sí, debería haber una sola lengua porque facilita la comunicación, pero desde otro punto de vista diría que no, porque seguramente esa lengua sería el inglés y eso también implica una forma del imperialismo (IDH, adjunto).

no, en las humanidades sería una aberración (IDH, independiente).

no, bajo ningún concepto y creo que la comunidad científica debería estar preparada para leer otros idiomas distintos del inglés. Los anglófonos son los únicos que no requieren saber otras lenguas y eso es una limitación muy grande de ellos no del resto de los hablantes nativos de otras lenguas (IDH, independiente).

3.4 Encuesta en Brasil

La revisión y caracterización de la población encuestada en la UNICAMP fue más lenta que con el conjunto de datos recolectados en los institutos de investigación argentinos. A primera vista se observó una gran disparidad en la cantidad de respuestas recibidas por parte de cada subgrupo: hubo trece respuestas de docentes-investigadores, apenas tres de posdoctorandos, y 198 de estudiantes de doctorado. Estas cifras cambiaron un poco al revisar cada entrada, ya que corroboré que muchas no habían sido ingresadas en el cuestionario correspondiente. El destinado a doctorandos, en particular, registró una gran cantidad de respuestas de becarios posdoctorales y de estudiantes de maestría e incluso de grado (becarios de iniciación científica)³⁵. Este es un riesgo siempre que se pone a circular un cuestionario autoadministrado, y tiene que ver con el hecho de que los enlaces fueron enviados a los respectivos programas de posgrado llevados adelante por cada departamento e instituto, lo cual no solo incluye carreras de doctorado. La limpieza y reordenamiento de las entradas se dificultó aún más por la incompleta o irregular carga de la filiación institucional³⁶, con lo que algunas respuestas no podían ser identificadas a

³⁵ Especialmente en las respuestas del IC. El ingreso de datos por parte del DCP y el DS provino de estudiantes de doctorado de manera más prolija.

³⁶ A diferencia del cuestionario distribuido en Argentina, donde la pregunta fue de opción cerrada porque el lugar de trabajo de la población encuestada claramente se limitaba a una de las cuatro UEs elegidas como estudio de caso, para Brasil opté por la respuesta abierta para indicar la filiación institucional. La rúbrica solicitaba indicar el departamento, instituto y universidad de pertenencia, lo que no se cumplió en todos los casos.

través de esta columna sino que debí recurrir a otros datos como el grupo de investigación, el tipo de beca detentada (por ejemplo, hay algunas específicas para sectores de tecnología, con lo cual podía deducirse que esas personas se desempeñaban dentro del IC), o el dominio del email institucional de contacto. También hubo entradas que declaraban ya poseer título de doctorado, pero no indicaban estar desempeñándose como investigadores posdoctorales, con lo que fue complicado establecer un criterio de dónde ubicarlos. Finalmente, para establecer una comparación lo más prolija posible con los datos obtenidos en Argentina, la muestra depurada quedó conformada por doce docentes-investigadores, doce posdoctorandos, y 151 doctorandos³⁷.

Debido a las pocas respuestas recibidas por parte de docentes-investigadores y posdoctorandos, estas no se tendrán en cuenta para establecer una comparación cuantitativa con los investigadores argentinos. Sí se caracterizará de manera general el perfil de los respondientes, y las respuestas a preguntas abiertas que implicaban un desarrollo de experiencias o percepciones propias.

De los doce investigadores que respondieron, dos forman parte del DS, seis del DCP, y cuatro del IC. Sus edades se encuentran entre los 36 y 64 años; el promedio de edad se ubica en los 46. En cuanto al género, las respuestas corresponden a siete investigadores y cinco investigadoras, es decir, un 58% y 42% respectivamente. Los investigadores poseen doctorados en ciencias sociales, ciencias políticas, sociología, y ciencias de la computación, obtenidos en la propia UNICAMP, la USP, las universidades de Manchester y Reading (Inglaterra), y la Università degli Studi di Firenze (Italia). Diez de ellos realizaron posdoctorado en diversas instituciones brasileñas, estadounidenses y europeas: en Francia, el Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (Cresppa), Aix-Marseille Université y la Université de Lyon; en Italia, la Università degli Studi di Firenze; en Inglaterra, la University of Reading; en Estados Unidos, Columbia University; y, dentro de Brasil, el Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), la Universidade de São Paulo (USP) y la propia UNICAMP.

³⁷ Si bien las respuestas del DCP y el DS fueron más unívocamente identificables como efectivamente provenientes de estudiantes de doctorado, la consignación de la filiación institucional fue mucho más desordenada, al punto de no poder discernir entre un departamento y otro en muchos casos. Por lo tanto, opté por tomar las respuestas de doctorandos de ambos departamentos agrupadas en una sola categoría, que a partir de ahora denominaré “Sociales”, por contraposición al IC, de ciencias de la computación.

Tabla 43: movilidad entre el doctorado y el posdoctorado en profesores-pesquisadores brasileños.
Elaboración propia.

	N	%
Doctorado en Brasil y posdoc en el exterior	4	40
Ambos en Brasil, misma institución	3	30
Ambos en el exterior	2	20
Ambos en Brasil, distintas instituciones	1	10

En cuanto a los posdoctorandos, se ubican en un rango etario que va de los 28 a los 42 años, con el promedio de edad situado en los 34. Respondieron a la encuesta ocho doctores y cuatro doctoras, un 67% y 33% de representación para hombres y mujeres respectivamente. Cabe señalar que solo una respuesta fue del DCP, las otras once provinieron del IC, y ninguna del DS. Cinco de los posdocs recibieron su título de doctorado en la UNICAMP, dos en la USP, dos en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, y el resto, en la Universidade Federal de Minas Gerais, el Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, y la University of Aberdeen (Inglaterra). Once de ellos, es decir, el 92%, poseen una *bolsa* de posdoctorado otorgadas por la FAPESP (5), el CNPq (2), la UNICAMP *em parceria com* Samsung (1), la Diretoria de Direitos Humanos da Unicamp (1), y una empresa privada no nombrada (1). El 50% de estos posdocs integra algún grupo de investigación registrado en el CNPq.

Esta primera aproximación a los datos también comenzó a mostrar empíricamente algunas de las diferencias entre los sistemas científicos argentino y brasilero ya reseñadas en el Capítulo 2. Si en Argentina es posible (y relativamente sencillo) identificar la figura de investigador “puro” radicado y empleado a tiempo completo en CONICET u otro organismo, en Brasil la investigación científica está mucho más ligada a las universidades. El CNPq no emplea científicos de forma directa, sino que sus *bolsas de produtividade em pesquisa* son un complemento, otorgado por un tiempo fijo (y renovable), pero no una condición para ejercer la investigación científica. De hecho, mientras el 100% de los profesores-investigadores brasileños encuestados se desempeña como docente universitario en la UNICAMP, solo el 42% de ellos (esto es, cinco de doce) posee una *bolsa* de investigación, cuatro otorgadas por el CNPq y una por el Ministério Público do Trabalho (MPT). Como señala una docente entrevistada, “*a gente*

brinca que para você conseguir essa bolsa, você tem que tentar quatro vezes no mínimo”. Asimismo, once de los doce investigadores forman parte de grupos de trabajo registrados en el CNPq.

Por otra parte, Brasil muestra una mayor diversidad de fuentes de financiamiento para la investigación y, especialmente, para los estudios de posgrado, una posible consecuencia del proceso de diferenciación de funciones entre las instituciones, organismos e instrumentos de política científica en ese país, más marcado que en Argentina (Feld, 2016). Admito que la comparación no es del todo exacta, ya que la muestra de becarios doctorales y posdoctorales argentinos fue relevada dentro de UEs de CONICET, con lo cual las becas de quienes allí se desempeñan raramente provengan de otra institución³⁸. Sin embargo, es cierto que en Argentina las becas de posgrado se otorgan principalmente desde CONICET, la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (Agencia I+D+i), o las universidades. Asimismo, este financiamiento se concentra mayoritariamente en las becas doctorales, en desmedro de la financiación para las maestrías. En cambio, en Brasil, y particularmente en el estado de San Pablo, las respuestas de estudiantes de posgrado y posdoctorandos incluyeron en primer lugar a la FAPESP, la CAPES y el CNPq, pero también dependencias de la propia UNICAMP como la *Diretoria de Direitos Humanos*, el Centro de Estudios del Petróleo (CEPETRO), o la *Fundação de Desenvolvimento da Unicamp* (FUNCAMP), y dependencias de otras universidades como la *Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica* (FAPUR, de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro). Además, a diferencia de la Argentina, donde una beca CONICET, por ejemplo, es incompatible con otros financiamientos y con el ejercicio profesional (a excepción de la docencia), algunas de estas becas mencionadas por los encuestados brasileños son combinables entre sí, como la Bolsa Alumni del Instituto de Computación, que es un complemento a la beca de iniciación científica, maestría o doctorado de la que el estudiante ya disponga, y que es solventada por la comunidad de ex-alumnos del IC.

Asimismo, la presencia de estudiantes extranjeros también hizo que se mencionen becas de organismos fuera de Brasil, como el programa Becas Chile de la Agencia

³⁸ Es más: en Argentina, si el primer ingreso al campo científico se da a través de la inserción institucional en una UE de CONICET, esto implica pasar necesariamente por la condición de *becario doctoral*. Dado que en la UNICAMP se tomaron como unidad de análisis departamentos o institutos universitarios, entre las personas encuestadas se encuentran quienes realizan sus estudios doctorales con beca y quienes no.

Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de dicho país. Por otro lado, quienes se encuentran realizando un *doutorado sanduíche* en el exterior mencionaron la *bourse d'allocations de recherche pour une thèse au Sud* (ARTS), concedida por el Institut de Recherche pour le Développement (IRD, Francia), así como las becas del Wellcome Trust (Reino Unido) y las Fulbright (Estados Unidos).

También es destacable la participación del sector privado en la financiación de los estudios superiores y la investigación. En el Instituto de Computación, varias respuestas mencionaron las becas co-financiadas o directamente concedidas por empresas privadas, entre ellas, las brasileñas QuintoAndar (servicios inmobiliarios) y Konker (desarrollo de plataformas y aplicaciones IoT³⁹), y las transnacionales Banco Santander, Google, Samsung y Shell. La UNICAMP lleva adelante desde 2007 el programa *Bolsa Pesquisa-Empresa*, administrado por el Servicio de Apoyo al Estudiante de la universidad. Este programa tiene como objetivo facilitar la interacción empresa/universidad, estimulando el financiamiento de becas por parte del sector productivo. Estos apoyos a la investigación están destinados a estudiantes de grado y posgrado de la UNICAMP (Resolução GR-038/2011). De manera significativa, nadie del área de la sociología ni las ciencias políticas declaró tener una beca con financiación de privados.

Tabla 44: doctorandos brasileiros que disponen de beca para financiamiento. *Elaboración propia.*

	Sociales		IC		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sí	86	67	16	70	102	68
No	42	33	7	30	49	32

Esta mayor amplitud de las fuentes de financiamiento, que incluye a las maestrías, puede ser un factor explicativo de la gran penetración que este título de posgrado exhibe en Brasil, a comparación de la Argentina. De los maestrandos que respondieron la encuesta, un 78% dispone de una beca, ya sean del CNPq, la CAPES, o de iniciativas privadas.

³⁹ *Internet of Things*, o “Internet de las cosas”.

Esto representa sin duda un estímulo para perseguir dicha titulación, mientras que en Argentina el trayecto parece ser más lineal entre la licenciatura y el doctorado, al menos entre quienes ingresan como becarios de CONICET. Recordemos que apenas tres de los becarios doctorales argentinos encuestados indicaron la maestría como su máximo título alcanzado (Tabla 8). Muy por el contrario, 141 de los doctorandos brasileños son, además, magísteres. Esto representa el 93% de la muestra, como indica la Tabla 45. El fenómeno parece ser general y no específico de un área disciplinar, ya que 120 de los 128 doctorandos de Sociales (denominación conjunta con la que agrupamos al DCP y el DS) y 21 de los 23 doctorandos del IC poseen título de maestría.

Tabla 45: máximo título obtenido por doctorandos en Brasil. Elaboración propia.

Máximo título obtenido	N	%
Maestría	141	93
Grado (<i>bacharelado</i> /licenciatura)	4	3
S/D	4	3
Especialización	2	1

Las variables que sí parecen presentar una correlación cercana son el área disciplinar y el género. Si bien en los tres estamentos encuestados (investigadores, posdocs y doctorandos) el porcentaje de hombres es mayor al de mujeres, esta tendencia se profundiza cuando discriminamos, además, la situación en los dos departamentos de ciencias sociales y el IC. La escasa cantidad de respuestas por parte de investigadores y posdocs hace que no podamos extraer conclusiones firmes de esos dos grupos, pero podemos apreciar este fenómeno con mayor claridad observando las respuestas de doctorandos. Del total de estudiantes de doctorado brasileños que respondieron la encuesta, un 59% son hombres y un 41% mujeres. El DS y DCP tomados en conjunto se acercan más a la paridad de género, aunque con una leve preponderancia masculina: 54% y 46% respectivamente. Sin embargo, en el IC la diferencia es notablemente mayor: un 87% de los respondientes hombres contra un 13% de mujeres (ver Tabla 46).

Tabla 46: doctorandos brasileños por género e institución. Elaboración propia.

	Sociales		IC		Total	
	N	%	N	%	N	%
Masculino	69	54	20	87	89	59
Femenino	59	46	3	13	62	41

Estas cifras no son del todo sorprendentes si se considera que las ciencias de la computación es uno de los ámbitos más masculinizados dentro de las ciencias y tecnologías a nivel global. Analizando datos provistos por la CAPES, Cordeiro *et al.* (2020) encontraron una enorme disparidad de género entre docentes de posgrado de ciencias de la computación en Brasil: 1581 profesores ante 413 profesoras en 2018 (año de los datos más recientes dentro de una serie histórica 2004-2018). Asimismo, hallaron que el ritmo de crecimiento del personal docente masculino ha sido mucho más acelerado. La incorporación de profesoras dentro del área parece incluso haberse estancado durante los últimos cinco años del período considerado: entre 2014 y 2018 el número de hombres en docencia de posgrado en ciencias de la computación aumentó un 11,03% en promedio por año, mientras que la cantidad de mujeres solo subió un 0,98%.

La gran cantidad de doctorandos que respondieron la encuesta implicó una gran amplitud en las edades: de 23 a 60 años. Con un rango tan grande, un promedio de edad no nos diría mucho, pero sí la moda, ubicada en los 34 años. A la vez, se mencionaron 37 instituciones donde los doctorandos obtuvieron su máxima titulación (de grado, especialización, o maestría). Como se aprecia en la Tabla 47, la UNICAMP da cuenta de un poco más de la mitad de los títulos obtenidos por quienes se encuentran en proceso de doctorado dentro de la misma universidad. Como contrapartida, esto indica que el 46% de los doctorandos en los departamentos de Sociología y Ciencias Políticas y en el IC provienen de otras instituciones, atraídos por los programas de *pós-graduação* ofrecidos por la UNICAMP. En la Figura 1⁴⁰, se puede observar la mayor concentración de estudiantes provenientes de universidades del sudeste de Brasil. Las seis primeras instituciones mencionadas en la Tabla 47 se encuentran sitas en el estado de São Paulo, lo cual apunta a una importante circulación de estudiantes en el paso del grado al posgrado entre las instituciones de educación superior paulistas. Este es un rasgo estructural y

⁴⁰ El mapa no incluye las universidades fuera de Brasil.

característico de la desigualdad geográfica imperante en el sistema de educación superior brasileño: la región sur y sureste concentra las universidades con mayores recursos y mayor capital simbólico acumulado, así como los mejores índices de alfabetización y escolarización del país comparado con el norte (especialmente el noroeste) de Brasil (Silva Júnior y Mendes Catani, 2013).

Tabla 47: instituciones de obtención del máximo título previo al ingreso a los estudios doctorales en la UNICAMP (doctorandos brasileños). Elaboración propia.

Institución	N	%
UNICAMP	81	54
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	10	7
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	7	5
Universidade de São Paulo (USP)	5	3
Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP)	4	3
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	4	3
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	3	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	3	2
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	3	2
Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE)	2	1
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	2	1
Universidade Federal do Pará (UFPA)	2	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN)	2	1
UNESP Marília	2	1
Calvin Theological Seminary (Estados Unidos)	1	1
Colegio de México	1	1
FAE Curitiba	1	1
FLACSO Argentina	1	1
Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA)	1	1

PUC Valparaíso	1	1
PUC Campinas	1	1
PUC Rio	1	1
Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	1
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1	1
Universidad Nacional de Colombia (UNAL)	1	1
Universidade de Brasília (UnB)	1	1
UNICAMP/Rice University (Estados Unidos)	1	1
Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina)	1	1
University of Ottawa (uOttawa, Canadá)	1	1
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	1	1



Figura 1: procedencia geográfica de los doctorandos brasileños radicados en la UNICAMP, según localización de la institución del máximo título previo. El color violeta oscuro indica una mayor concentración. Elaboración propia en base a los datos de la encuesta, con OpenStreetMap.

Presento ahora los resultados de la sección de la encuesta referida específicamente a cuestiones lingüísticas para el estamento de estudiantes de doctorado de los departamentos de Ciencias Políticas, Sociología, y el Instituto de Computación de la UNICAMP. Las respuestas indican que, entre estos doctorandos brasileños, el primer contacto con material de estudio o bibliografía en lengua extranjera se da mayoritariamente durante los estudios de grado. No hay diferencias significativas por disciplina en este aspecto: tanto los departamentos de Sociales como el IC presentan la misma tendencia, como se puede observar en la Tabla 48.

Tabla 48: primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (doctorandos brasileños). Elaboración propia.

	Total		Sociales		IC	
	N	%	N	%	N	%
Estudios de grado	129	85	110	86	19	83
Estudios de posgrado	20	13	17	13	3	13

Escuela media	1	1	1	1	-	-
S/D	1	1	-	-	1	4

La primera lengua que emplean para la lectura de bibliografía en sus respectivas investigaciones es el inglés: un 85% lo indicó como lectura habitual. El portugués se encuentra en segundo lugar, mientras que el castellano aparece en un más lejano tercero. El francés también presenta cierta relevancia, como lengua de lectura de un 24% de los encuestados. El alemán, italiano, ruso y griego fueron mencionados en porcentajes menores.

Tabla 49: lenguas más frecuentes para consulta de bibliografía (doctorandos brasileños). Elaboración propia.

Lengua	N	%
Inglés	128	85
Portugués	106	70
Castellano	60	40
Francés	36	24
Alemán	11	7
Italiano	6	4
Ruso	1	1
Griego	1	1

Nuevamente, estos datos revelan diferencias si se observan alternativamente los departamentos de Sociales y el IC (ver Tabla 50). En el segundo, se observa un marcado predominio del inglés, que es la única lengua de lectura para el 70% de los doctorandos, y que también se encuentra presente en combinación con el portugués y el castellano⁴¹. En definitiva, no hay estudiantes de doctorado en el área de ciencias de la computación que no consulten bibliografía en inglés de manera habitual, y eso se refleja en sus apreciaciones: “Impossível realizar minha pesquisa (doutorado em Ciência da

⁴¹ En las dos respuestas del IC correspondientes a “Tres lenguas o más”, esas lenguas son el inglés, portugués y castellano.

Computação) sem consumir conteúdo em inglês”, “a maior parte das pesquisas divulgadas são em Inglês”, “todo está quase em ingles”, “é tudo em ingles”.

La situación es muy diferente en los DCP y DS. Más de la mitad de los jóvenes investigadores de esos departamentos manifiestan consultar literatura en tres lenguas o más como parte de su quehacer de investigación. Cabe resaltar que, entre esos 66 doctorandos, 30 indicaron que las lenguas que usan son el castellano, el inglés y el portugués. Además, un total de 31 doctorandos manifestaron usar dos lenguas para sus consultas bibliográficas. La combinación más repetida es el inglés y el portugués, con un 16%. Resulta muy interesante el hecho de que 31 doctorandos de ciencias políticas y sociología hayan respondido que se manejan con material en una sola lengua. Desagregando este número, encontramos que 14 doctorandos (un 11% del total) lee bibliografía exclusivamente en inglés, 13 (10%) solo en portugués, y 4 (3%) en castellano únicamente. Esta diversidad lingüística encuentra su especificidad en relación al tema de investigación y el objeto de estudio específico de cada persona: “a maior parte dos textos das disciplinas e *dos textos específicos da minha pesquisa* são em inglês”, “*A minha pesquisa de doutorado* não seria possível ser ler bem em alemão, francês e inglês”, “*meu tema de pesquisa de doutorado* exija que eu faça leituras em francês”, “*existe relevante material de meu campo de pesquisa* em alemão, francês, inglês e italiano” (las cursivas son mías). Dicho aspecto contrasta con la aparente uniformidad reportada por los doctorandos en ciencias de la computación, donde el área particular de estudios no introduce variedad en las lenguas de lectura: el campo entero se escribe y lee en inglés.

Tabla 50: combinaciones de lenguas de lectura por área (doctorandos brasileños). Elaboración propia.

	Sociales		IC	
	N	%	N	%
Tres lenguas o más	66	52	2	9
Inglés y portugués	20	16	5	22
Solo inglés	14	11	16	70
Solo portugués	13	10	-	-
Inglés y otra lengua (excluyendo castellano y portugués)	5	4	-	-
Solo castellano	4	3	-	-

Castellano e inglés	3	2	-	-
Otras dos lenguas (excluyendo portugués e inglés)	3	2	-	-

En cuanto a las lenguas elegidas para escribir y publicar sus propios textos académicos, la gran mayoría de los doctorandos (un 83%) respondió que optan por el portugués. Este porcentaje asciende al 94% para Sociales, y baja a un escaso 26% en el IC, donde, por el contrario, el 96% respondió que escriben y publican en inglés.

Tabla 51: lengua usual de publicación (doctorados brasileños). Elaboración propia.

	N	%
Portugués	126	83
Inglés	42	28
Castellano	7	5
Francés	1	1
Alemán	1	1
Guaraní	1	1

Al respecto, un 52% (79) del total de doctorandos encuestados contestó afirmativamente a la pregunta de si han realizado alguna publicación en lengua extranjera. El género textual más mencionado fue el artículo científico (58), seguido de lejos por el capítulo de libro (14). Cuatro doctorandos del IC indicaron haber escrito sus tesis de maestría en inglés. Otros tipos de textos mencionados fueron ponencias y resúmenes, reseñas, una entrada de enciclopedia, y un trabajo publicado como *preprint*⁴². De estos 79 doctorandos, 54 son hombres y solo 25 son mujeres, una diferencia considerable entre quienes han publicado en lenguas extranjeras. Por otra parte, también se advierten particularidades al interior de las disciplinas. Mientras que en Sociales es ligeramente mayor el porcentaje de quienes no registran publicaciones en lenguas diferentes al portugués (55%), en el IC apenas un doctorando respondió por la negativa, con lo que el

⁴² Manuscrito en su versión final, y puesto a disposición del público en repositorios temáticos, pero sin haber aun pasado por el proceso de la revisión por pares evaluadores que es condición para ser publicado en una revista académica.

96% de los encuestados de ese instituto han efectivamente publicado textos académicos. Nuevamente, la única lengua mencionada fue el inglés.

Si bien la mayor parte de los doctorandos reportó dificultades de diverso grado en la escritura y publicación, una cantidad considerable relató que no encontró grandes obstáculos en esos procesos. Una doctoranda consideró que al escribir en otra lengua no se topa con dificultades, sino con desafíos, lo cual es, en mi apreciación personal, una posición constructiva y optimista. Quienes señalaron haber tenido poca o ninguna dificultad resaltaron, por un lado, sus conocimientos previos y familiaridad con la lengua meta, y, por otro, el acceso a *literacy brokers* que contribuyeron a la elaboración del texto.

Artigos para publicação em periódicos, em inglês, já estava habituada com o idioma, portanto tive pouca dificuldade (Sociales).

Resumo em anais de congresso em Inglês. Não tive dificuldades em fazê-lo, pois sou fluente na língua (Sociales).

Capítulo de livro em espanhol. No caso do espanhol, não tive muitas dificuldades, porque já sabia um pouco e passei um ano no México, com bolsa de pesquisa (Sociales).

Artigo de pesquisa e capítulo de livros em espanhol. Não tive dificuldades, pois já morei na Argentina para realizar minha pesquisa de campo, a maior parte da minha bibliografia encontra-se em espanhol, e tenho domínio da língua (Sociales).

Resenha em inglês. Não foi difícil escrever, mas precisei de um falante nativo para corrigir erros e adequar algumas expressões (Sociales).

Capítulo de livro em co-autoria. A minha co-autora é fluente no italiano, idioma utilizado nessa publicação, por isso facilitou a produção (Sociales).

Artigos de pesquisa. Consegui publicar sem muitas dificuldades, graças às contribuições do orientador. Mas foi mais difícil do que publicar em português.

Artigos de pesquisa e não tive muita dificuldade, mas contei com revisão de professores (Sociales).

Es interesante contrastar las apreciaciones en torno a los *literacy brokers* que son mencionados. En las declaraciones del párrafo anterior, estos aparecen como un factor que contribuyó a que no hubiera grandes dificultades en la redacción de textos. Pero, por otro lado, también se los ve como maneras de superar problemas ya existentes. La escritura en portugués y la posterior contratación de traductores profesionales (a cargo del propio autor o de la institución editora) también aparece como una solución a las barreras en la escritura académica en lengua extranjera. Por supuesto, esto implica la

disponibilidad de recursos para contratar esos servicios que no siempre es accesible para investigadores en las primeras etapas de su formación, y es destacable que entre los doctorandos argentinos esta opción no fue siquiera mencionada en la encuesta ni entrevistas.

Artigos de pesquisa em inglês. Tenho dificuldade moderada na escrita, mas os textos são revisados pelo meu orientador, que é fluente (IC).

Foi um artigo para uma revista online. Tenho muita dificuldade com a escrita em inglês, e só com a ajuda de um amigo que consegui publicá-lo (Sociales).

Publiquei artigo científico em espanhol. Primeiro escrevi o texto em português e logo traduzi para o espanhol. Tive dificuldades, mas consegui superá-las com a ajuda de amigos (Sociales).

Sim, contei com revisão de profissionais para o texto escrito nestes idiomas (Sociales).

Artigos de revista em espanhol e inglês, não tive dificuldades, os textos foram escritos em português e foram traduzidos para publicação (Sociales).

Um artigo em uma revista acadêmica brasileira. A própria revista o traduziu para língua inglesa, portanto não tive dificuldade, mas não conseguiria tê-lo escrito (Sociales).

Artigos de pesquisa. Dificuldades medianas, em um caso tive que pagar para um tradutor, no outro fiz sozinho com ajuda de sites de tradução (Sociales).

Artigo publicado em espanhol. Escrevi em português e paguei para ser traduzido depois de ter sido aceito (Sociales).

Artigo de pesquisa, tive que contratar um revisor nativo (Sociales).

Sempre opto por pagar a tradução do português para o inglês (Sociales).

Artigo de pesquisa. Não o fiz por conta própria, paguei pela tradução (Sociales).

En cuanto a las dificultades propiamente dichas, se reiteran muchas de las señaladas por los doctorandos argentinos: el mayor tiempo que lleva la escritura, relectura y corrección, y la inseguridad respecto de la propia competencia lingüística en la adecuación gramatical y el traslado de la estructura retórica portuguesa a otras lenguas. El manejo de vocabulario específico de cada área aparece mencionado tanto como una debilidad, por la complejidad de los términos, cuanto como una fortaleza, por tratarse de expresiones estandarizadas y relativamente homogéneas en cada lengua (o, directamente, incorporadas en inglés al repertorio de recursos semióticos de cada investigador). Estos aspectos, así como la relevancia otorgada a la traducción, vuelven a destacar un principio que sostenemos en esta tesis: lo problemático que resulta considerar a un texto académico publicado como un producto enteramente monolingüe, despojandolo de sus condiciones

de producción, como si no hubiera diversidad lingüística en el momento de su planificación, escritura, revisión, difusión y recepción.

Fui coautor de un artículo publicado en una revista científica. O texto foi escrito em inglês. Eu escrevi apenas uma parte do texto e tive dificuldade por não dominar de forma mais apropriada a gramática da língua inglesa (Sociales).

A maior dificuldade foi adaptar a lógica das frases em português - um pouco mais longas e, por vezes, formuladas de maneira invertida (sujeito-objeto-predicado) - para o inglês (Sociales).

Resenha de um livro, em Inglês. Um pouco de dificuldade na adequação da escrita (Sociales).

Artigos e capítulos de livros. Tive dificuldades em encontrar e corrigir erros gramaticais (IC).

Artigo de pesquisa, inglês. Alguma dificuldade, por conta da insegurança (IC).

Sim - apesar de conseguir me comunicar oralmente e por texto, a redação de um artigo me demandou bastante tempo (Sociales).

Artigos de pesquisa e capítulos de livros em português (sou colombiana) e sempre tem um nível de dificuldade escrever em outra língua, embora seja pouca (Sociales).

Artigo. Tive um pouco de dificuldade, principalmente em relação aos termos técnicos da minha área (Sociales).

Algumas vezes tive dificuldades por não saber os termos específicos sobre um assunto no idioma, como as palavras-chave, por exemplo (IC).

Artigo de pesquisa em inglês. Dificuldade mediana, facilitada pelo uso de linguagem técnico e específico (IC).

A la vez, el 54% (81) de los doctorandos encuestados se han desempeñado como evaluadores de artículos académicos para revistas de sus respectivas áreas. Esta tarea fue realizada en portugués (67), inglés (17), castellano (12) y guaraní (1). De manera análoga a la situación argentina, los doctorandos en las áreas de Sociales manifestaron haber evaluado textos en una proporción mayor que sus compañeros de ciencias de la computación. Dentro del DCP y el DS, un 56% de los encuestados respondió afirmativamente, mientras que en el IC, un 39%. No se realizaron comentarios acerca de dificultades percibidas, o, en todo caso, estas fueron consideradas menores que aquellas encontradas en la redacción de textos propios.

Pasando a situaciones comunicativas primordialmente orales dentro de la academia, encontramos que un 72% (109) de los doctorandos participó alguna vez en presentaciones de ponencias o posters en congresos, charlas, cursos o clases, en una

lengua diferente al portugués. El inglés y el español fueron las lenguas más mencionadas y, en algunos casos, el francés. Entre quienes no percibieron dificultades, se destacan el conocimiento previo y la percepción de fluidez en la lengua meta; también la disposición de los interlocutores en facilitar las condiciones para la mutua comprensión, ya sea monitoreando la velocidad del habla como habilitando el diálogo en más de una lengua.

Assisti palestra de professor convidado, em francês no Brasil. Não tive muita dificuldade, a palestrante foi gentil em falar devagar (Sociales).

Tive aulas na graduação, na Argentina, em Rosário. Não tive dificuldades pois compreendia bem o espanhol. No doutorado tive aulas nos EUA, em inglês. Também não tive dificuldades (Sociales).

Inglês. Já tinha conhecimento no idioma, então não tive problemas (Sociales).

Já apresentei trabalhos na Alemanha (Georg-August Universität Göttingen), e em congressos internacionais, tanto na USP, quanto na Unicamp, todos em Inglês, sem dificuldade alguma (Sociales).

Em espanhol, no México. Participei de congressos, podcasts, debates, aulas etc. Não tive grandes dificuldades (Sociales).

Participei de um congresso de antropologia sediado no Uruguai, ano passado. Pude apresentar meu trabalho em português e o debate foi bilíngue PT-ES, já que o grupo era formado por pessoas de diferentes países da América Latina. Considero que não tive dificuldades, pois compreendo satisfatoriamente o castellano e espanhol. Contudo, expresse-me em "portunhol" (Sociales).

Espanhol, no Uruguai e na Bolívia. Na Bolívia a dificuldade quase já não existia, pois eu já dominava o espanhol razoavelmente bem (Sociales).

Francês, Brasil. Não, sou fluente em francês (Sociales).

Por otra parte, entre quienes mencionaron dificultades resaltan, en primer lugar, doctorandos de países hispanohablantes de América Latina (Argentina, Colombia, Chile) que se encuentran realizando sus estudios de posgrado en Brasil. Esa es una arista que retomaremos en el Capítulo 4, ya que, en estos casos, la necesidad de expresión oral excede al ámbito estrictamente académico: sus experiencias se relacionan más con situaciones de movilidad internacional prolongada. De nuevo se mencionan inseguridades y ansiedad relacionadas con la autopercepción del habla propia y con la comprensión y seguimiento del habla de los interlocutores. La recurrente referencia a la necesidad de apoyarse en un texto previamente preparado es una estrategia usual en entornos formales o semiformales, como los congresos o conferencias, donde el hablante puede escribir con

anticipación su exposición. El habla basada en un escrito se denomina oralidad secundaria (Carlino, 2006) y se caracteriza por ser una intervención verbal autónoma, es decir, no se produce en respuesta a los estímulos que provienen del otro en una interacción en tiempo real, sino que su contenido, extensión y formato es prefijado por el autor/lector/hablante. Esto lo diferencia del espacio de preguntas y respuestas, el cual, en tanto conversación propiamente dicha, es interactivo, espontáneo e impredecible (y aquí es donde los encuestados manifestaron dificultades específicas: expresar cuestionamientos, responder preguntas, comprender la discusión).

No Brasil (sou argentina, mas moro no brasil) e na França. Na França tive mais dificuldade, tive que ensaiar muito (Sociales).

Português e no Brasil (sou colombiana) e sempre tem um nível de dificuldade escrever ou falar outra língua, embora seja pouca (Sociales).

Atualmente faço doutorado no Brasil, porém, sou chileno. Não tem sido dificultoso, mas, é necessário se preparar. Por outro lado, faz alguns anos tive oportunidade de viajar para a Alemanha, por causa de um trabalho de pesquisa, e foi preciso falar em inglês, e foi complexo (Sociales).

Sinto muita insegurança! (Sociales).

Inglês. Itália e Inglaterra. A dificuldade se apresentou pela ansiedade (Sociales).

inglês, francês, espanhol. Uma grande dificuldade é a confiança (achar que vou falar mal e não vou ser levada a sério). Normalmente me preparo antes escrevendo um texto para guiar a apresentação (Sociales).

Inglês nos Estados Unidos e Brasil. Espanhol na Venezuela. Tive dificuldade em ambas as ocasiões, tive que preparar um texto (Sociales).

Apresentei minha pesquisa de mestrado em um Congresso realizado na Universidade de Boston. Preparei uma apresentação em inglês e participei do debate respondendo as perguntas. Tive dificuldade e consegui, pois contei com a ajuda de um amigo que era fluente no idioma na preparação da apresentação (Sociales).

Inglês. EUA, Dinamarca e Suécia. Sim, tive dificuldades em expressar-me de maneira nítida; precisei me repetir. Mas uma dificuldade menor que a escrita de artigo (Sociales).

Já assisti aulas em espanhol da Universidade de Buenos Aires e em inglês da Columbia University. Não tive tanta dificuldade na compreensão, mas alguma dificuldade na expressão das dúvidas questionamentos e ideias (Sociales).

Em inglês, conferência no Estados Unidos. Dificuldade alta, pois tenho mais facilidade com leitura e escrita (IC).

Apresentei um artigo em inglês em Malta. Tive média dificuldade, principalmente para responder as perguntas (IC).

Apresentei trabalhos em inglês no Brasil, Portugal, Reino Unido e Canadá. Tive aulas em inglês no Brasil e Canadá. Tive um pouco de dificuldade em não cometer erros gramaticais (IC).

Já apresentei em inglês na Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Portugal e Brasil. Como inglês não é minha língua nativa e nunca morei em um país de língua inglesa, atividades em inglês sempre representam uma dificuldade para mim (Sociales).

Francês, na França. Apesar dominar bem o idioma, sinto dificuldades (Sociales).

Espanhol e inglês. No Brasil mesmo, em atividades online e eventos internacionais. Não tenho problemas para apresentar e entender em inglês. Entender espanhol, entretanto, é desafiador, e não sei me comunicar (Sociales).

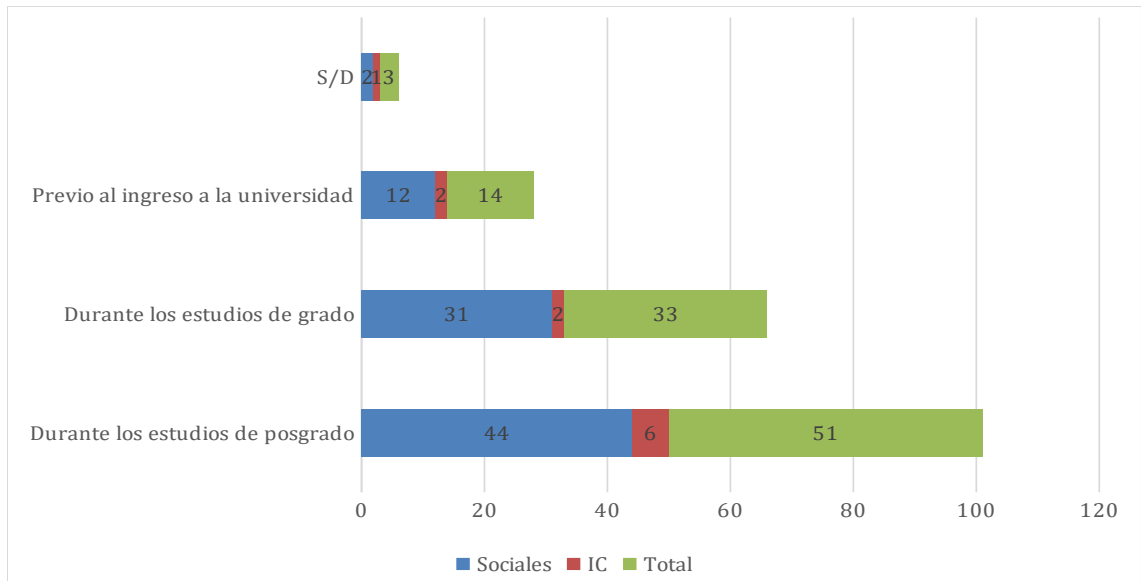
Em inglês no Brasil, Francês em Paris, e Espanhol em Madrid e Buenos Aires. A maior dificuldade foi com espanhol, acabou sendo em "portunhol" (Sociales).

Compareci a um congresso no México, o idioma falado era espanhol. Senti dificuldade para compreender a discussão (Sociales).

No doutorado fui aluno de uma disciplina em inglês. Tive mais dificuldade com o assunto da disciplina, que era de teoria da computação, de que com o idioma em si. Aconteceram casos novamente de termos técnicos que eu desconhecia (IC).

Relativo a la movilidad académica, un 58% (87) de los doctorados respondieron haber realizado alguna vez estancias en el exterior de Brasil, con duraciones variables entre uno y dieciocho meses⁴³. No se registró una diferencia significativa por género, ya que el 53% de quienes tuvieron experiencias de movilidad internacional fueron hombres y el 47% mujeres. Estos intercambios se dan mayoritariamente durante los estudios de posgrado, como se puede apreciar en el Gráfico 26.

⁴³ Sin contar los casos de aquellos estudiantes provenientes de otros países latinoamericanos (hispanoparlantes) que se trasladaron a Brasil para cursar allí sus estudios de doctorado en su totalidad.



*Gráfico 26: momento de realización de movidades internacionales (doctorandos brasileños).
Elaboración propia.*

En el Gráfico 27 se cuentan los países mencionados por los encuestados. Estados Unidos, en primer lugar, saca cierta ventaja sobre Alemania y Reino Unido, otros dos de los

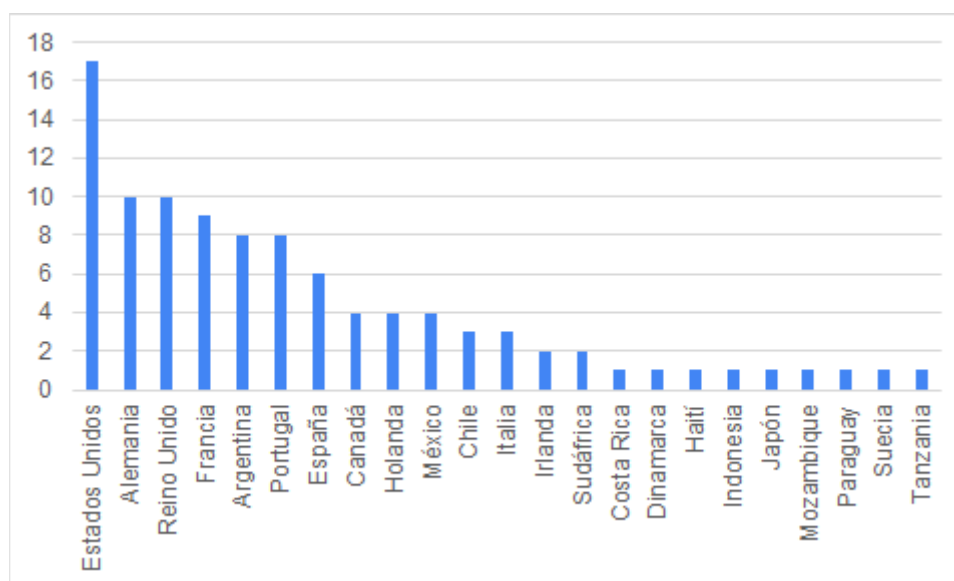


Gráfico 27: países destino de movilidad internacional (doctorandos brasileños).
Elaboración propia.

destinos más mencionados. Portugal aparece empatado con Argentina con siete menciones (en contraste, tanto los doctorandos como los postdocs argentinos indicaron que España era el sitio más frecuente para intercambios y estancias). Estos lugares fueron elegidos principalmente por su relevancia para el tema de la investigación de cada doctorando. Otro motivo esgrimido fue la lengua, especialmente la intención de residir en un país angloparlante para mejorar el inglés. Cabe destacar que un 85% de los encuestados respondió que ya contaba con conocimientos de la lengua del país de destino, en el caso en que esta no fuera su primera lengua. En el mismo nivel de importancia se colocó la disponibilidad de financiamiento y la posibilidad de contar con una *bolsa* para realizar el intercambio, así como los contactos previos de orientadores o co-orientadores de tesis en las instituciones de destino. También se mencionó con mucha frecuencia la necesidad de realizar trabajo documental o de archivo, para acceder a fuentes que solo se encuentran disponibles en determinado lugar. Finalmente, se adujeron la excelencia académica y prestigio de la institución o de los grupos de investigación allí radicados, y diversos motivos personales o familiares.

Como se dijo anteriormente, la escuela es una de las principales fuentes de capital lingüístico. En Brasil, en particular, educación y alfabetización son dos procesos que se

han desarrollado de manera muy cercana a lo largo del siglo XX, y que fueron adoptando características diferentes en lo que va del XXI. Al igual que sus contrapartes argentinas, un 98% de los doctorandos brasileños indicó haber tenido inglés como asignatura curricular en al menos un nivel de su trayecto educativo formal. La Tabla 52 muestra que la mayoría de los encuestados tuvo inglés en la escuela secundaria; un alto porcentaje también en la primaria; y, en menor medida, durante los estudios de grado y posgrado. Por otro lado, la Tabla 53 pone de relieve cómo el estudio del inglés aparece y se combina en los distintos niveles de la escolaridad formal. La mitad de los doctorandos brasileños pasó por la enseñanza de esta lengua tanto en la escuela primaria como en la secundaria. La segunda opción más elegida fue el inglés como lengua extranjera en la secundaria únicamente. Esto coincide con las dos primeras opciones indicadas por los doctorandos argentinos, si bien en ese caso la proporción de quienes tuvieron inglés en la primaria y secundaria era menor con respecto al total (ver Tablas 23 y 24). Si en la Argentina la cantidad de encuestados que tuvieron inglés en tres o cuatro niveles del sistema educativo, *a priori* aquellos con mayor capital lingüístico acumulado, amontan a la misma cantidad de la categoría de mayor ocurrencia, en Brasil estos suman un mero 15% (primaria, secundaria y grado; primaria, secundaria, grado y posgrado; y secundaria, grado y posgrado), lo cual representa una minoría con respecto a quienes cursaron inglés como materia durante un tiempo menor a lo largo de su escolaridad.

Tabla 52: inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (doctorandos brasileños).
Elaboración propia.

	N	%
Escuela primaria	103	68
Escuela secundaria	136	90
Grado	30	20
Posgrado	9	6

Tabla 53: combinaciones de inglés en distintos niveles de escolaridad (doctorandos brasileños).
Elaboración propia.

	N	%
Primaria y secundaria	75	51

Solo secundaria	32	22
Primaria, secundaria y grado	18	12
Secundaria y grado	7	5
Solo primaria	6	4
Solo posgrado	5	3
Primaria, secundaria, grado y posgrado	3	2
Primaria y grado	1	1
Secundaria, grado y posgrado	1	1

Ahora bien, si se torna la mirada a lo que ocurre con la enseñanza de otras lenguas distintas al inglés, la situación cambia. El 58% (87) de los doctorandos encuestados respondió haber cursado al menos otra lengua adicional, mientras que el 42% (64) indicó lo contrario (es decir, ese grupo solo tuvo inglés como lengua extranjera dentro de la escolaridad formal). El 71% indicó que, además del inglés, tuvo solo una otra lengua; el 22%, dos; y el 7%, tres lenguas adicionales o más. Las mencionadas fueron el castellano, el francés, el alemán, el latín, el griego, el italiano, el japonés y el ruso (ver Gráfico 28). El castellano es la lengua más enseñada, de hecho, si bien 56 doctorandos indicaron que la estudiaron en uno o más niveles de escolaridad formal, para 40 de ellos (el 46% del total) el castellano fue la única lengua extranjera impartida además del inglés.

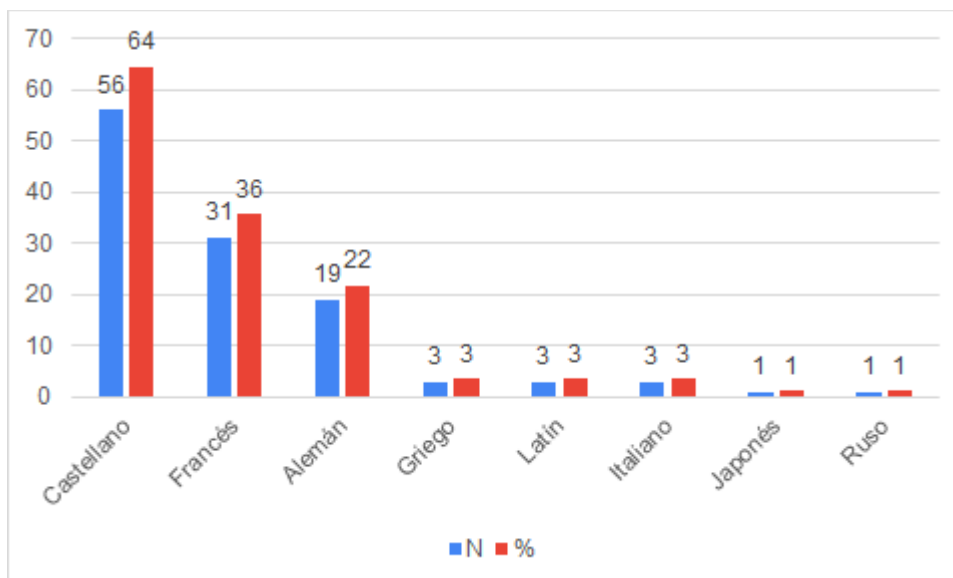


Gráfico 28: lenguas extranjeras distintas del inglés en el sistema educativo (doctorandos brasileños).
Elaboración propia.

Si la enseñanza del inglés tiende a concentrarse en la escuela secundaria, seguido por un porcentaje considerable de escuela primaria, las demás lenguas aparecen distribuidas de manera bastante uniforme en el sistema educativo brasileño entre la primaria, secundaria, y estudios de grado. Esto marca un contrapunto con la situación relevada en Argentina, donde un solo becario doctoral indicó haber estudiado alguna lengua además del inglés en la escuela primaria. Sin embargo, esto no significa que entre los doctorandos brasileños el aprendizaje de otras lenguas sea una constante sostenida a lo largo de su educación: en la Tabla 55 se aprecia que la mayor parte de los encuestados tuvo estas materias en un solo nivel de la escolaridad, ya sean los estudios de grado, la secundaria o la primaria. De hecho, esa misma tabla indica cómo, para un 28% de los estudiantes de doctorado, el ingreso a la universidad para cursar sus carreras de grado representó el primer momento de cursado formal de idiomas diferentes al inglés.

Tabla 54: lenguas extranjeras distintas del inglés como materia en distintos niveles del sistema educativo (doctorandos brasileños). Elaboración propia.

	N	%
Primaria	36	41
Secundaria	40	46
Grado	36	41

Posgrado	6	7
----------	---	---

Tabla 55: combinaciones de lenguas extranjeras distintas del inglés en distintos niveles de escolaridad (doctorandos brasileños). Elaboración propia.

	N	%
Solo grado	24	28
Solo secundaria	20	23
Solo primaria	16	18
Primaria y secundaria	14	16
Grado y posgrado	4	5
Primaria y grado	3	3
Primaria, secundaria y grado	2	2
Secundaria y grado	2	2
Primaria, secundaria y posgrado	1	1
Secundaria, grado y posgrado	1	1

Como se mencionó anteriormente, los exámenes internacionales de idioma, acreditados por instituciones lingüísticas o universidades de renombre, son una estrategia habitual para consolidar los recursos lingüísticos del agente en forma de capital cultural institucionalizado o capital simbólico. De los doctorandos brasileños, un 60% (90) respondió haber rendido en al menos una ocasión algún examen de idiomas. En los departamentos de Sociales, un 56% (72) respondió afirmativamente, mientras que en el IC, lo hizo un 78% (18) de los encuestados. Se mencionaron 19 evaluaciones distintas, en inglés principalmente, pero también en castellano, portugués⁴⁴, alemán, francés e italiano. El examen más repetido fue el TOEFL. En particular, varios de los encuestados especificaron que la versión de este examen que tomaron fue la ITP (ver Capítulo 1, apartado 1.4.1).

⁴⁴ Correspondiente a los estudiantes de doctorado radicados en Brasil y provenientes de otros países de América Latina que mencionaron haber tomado el examen de portugués CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), desarrollado y otorgado por el Ministerio de Educación de Brasil.

En cuanto a las razones, el primer motivo aducido para tomar exámenes internacionales de idioma fue la movilidad internacional, ya fuera por exigencia de una universidad extranjera específica o a modo de anticipación: “para participar de uma seleção de bolsa de estudos”, “para futuros pedidos de bolsa”, “para concorrer a bolsas de estudo no exterior”, “para facilitar um futuro intercâmbio”. Cabe destacar que en muchos casos el programa Ciências sem Fronteiras fue específicamente mencionado como el marco de movilidad que demandaba acreditar un determinado nivel de idioma. El segundo motivo más mencionado fue la certificación del nivel de lengua, especialmente al culminar un curso. También se mencionó la necesidad de tomar un examen para su acreditación en los distintos programas de posgrado y otros motivos académicos o burocráticos. Finalmente, y es interesante que lo siguiente haya sido mencionado por los encuestados porque da cuenta de la penetración de una política lingüística apuntada en particular a la comunidad científica y universitaria, la disponibilidad de determinado examen de forma gratuita en las universidades: “a USP disponibilizou um programa para os alunos de pós-graduação realizarem o teste. Claro que eu iria aproveitar a oportunidade” (Sociales), “foi oferecido gratuitamente quando eu era aluna de graduação em ciências sociais na Universidade Federal de São Carlos” (Sociales), “A UFPR, instituição em que estava, firmou parcerias para que realizássemos o exame gratuitamente. Essa foi a principal motivação” (Sociales), “Fiz principalmente porque a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) disponibilizou gratuitamente para seus alunos fazerem” (IC). Esta facilidad puede ser uno de los motivos por los que los doctorandos brasileños hayan tomado algún examen internacional en un porcentaje mucho mayor a los argentinos, como se mostró antes en este capítulo.

Llegado el momento de analizar las estrategias desplegadas para la interacción oral y escrita en y con lenguas diversas, se incorporan las respuestas brindadas por posdoctorandos y profesores-pesquisadores, ya que esta pregunta, así como las dos siguientes y últimas (importancia percibida del uso de diferentes lenguas en el área de investigación y acuerdo o desacuerdo con la existencia de una única lengua global para las ciencias) son de corte cualitativo. De hecho, en la encuesta permitían una respuesta de desarrollo libre, sin extensión máxima. Esto habilita una comparación entre las percepciones de cada grupo pese a su dispar volumen, o, al menos, permite incorporar estos datos al análisis en este punto.

Un 70% de los doctorandos manifestó apoyarse en sus propios conocimientos lingüísticos al trabajar con lenguas diferentes. En este sentido, la capacidad de interpretar textos integralmente infiriendo sentidos específicos a través de la relación del contexto lingüístico y el bagaje de conocimientos técnicos en el área fue muy valorada: “Em Alemão, conhecimento técnico da minha área para que eu compreenda o contexto do que está sendo dito” (Sociales), “Meu conhecimento em francês permite que eu leia textos técnicos em matemática e alguma coisa em filosofia, novamente, pelo meu entendimento técnico da área e compreensão de contexto” (Sociales). Lo mismo ocurrió entre posdocs e investigadores: los conocimientos de cada lengua son el principal recurso que se pone en juego tanto en la oralidad como en la lectoescritura. Se trata, al decir de un investigador del IC, de una “*habilidade adquirida*”. En la misma línea, un doctorando del IFCH consideró que esa habilidad para *falar* se adquiere a través de la “*vivência*”.

A la vez, 60% de los doctorandos indicó que utiliza regularmente diccionarios de todo tipo: físicos (en papel) y electrónicos, monolingües y bilingües, de sinónimos y tesauros. Se identificaron ciertos diccionarios de editoriales específicas como referentes en determinadas lenguas: el Oxford Advanced Learner’s Dictionary o el Cambridge Dictionary para inglés, el Diccionario de la Lengua Española editado por la Real Academia Española para castellano, el Dictionnaire Le Robert para francés, o los diccionarios online Leo y Pons para alemán. Otras herramientas informáticas fueron mencionadas por el 51% de los doctorandos: Google Translate fue el más frecuentemente utilizado, pero también se señaló la utilidad de Deepl, Grammarly, Grammar Check, Linguee, Reverso, y los propios correctores ortográficos y gramaticales integrados a los procesadores de texto y al dispositivo de lectura Kindle. Los doctorandos diferenciaron el uso de estas herramientas según su finalidad, por ejemplo, Google Translate es usado “*como dicionário, não para traduzir sentenças*” (Sociales) o “*para ajudar no vocabulário específico*” (Sociales); Linguee es preferido “*quando tenho de escrever palavras ou sentenças compostas*” (Sociales); Reverso para “*fazer traduções contextualizadas de palavras e trechos*” (Sociales). Esto da cuenta de una conciencia activa sobre las aplicaciones y limitaciones de cada herramienta, especialmente los traductores automáticos (en el Capítulo 4 expondremos las percepciones de los entrevistados en ciencias de la computación sobre el estado actual de desarrollo de este tipo de programas).

El recurso a la intervención de *literacy brokers* es interesante de analizar. Solo un 13% de los doctorandos los incluyó en su respuesta a esta pregunta, sin embargo, los *brokers* ya habían sido frecuentemente mencionados al expresar las dificultades en la escritura y publicación de textos académicos en lengua extranjera, y en contextos de oralidad o de movilidad internacional. Apenas tres investigadores mencionaron la *ajuda de colegas* y de *tradutores profissionais*, mientras que ningún posdoc se refirió explícitamente a estos agentes como un recurso o estrategia. Entre los doctorandos, la primera alternativa es recurrir a la asistencia de amigos, colegas, pares u orientadores que se perciban como más competentes en la lengua meta. También se mencionó, en menor medida, la consulta con profesores particulares y se destacó la diferencia que puede hacer una revisión por parte de un hablante nativo: “*ter alguém nativo que possa avaliar a escrita no idioma estrangeiro é fundamental*” (Sociales). Retomando la contratación de traductores profesionales, surge de esta encuesta que efectivamente es una opción para los doctorandos brasileños encuestados, mientras que no es algo que esté al alcance de sus pares argentinos en esa instancia inicial de la carrera académica. Finalmente, se mencionaron algunas otras estrategias variadas, entre las cuales destacamos aquellas relacionadas específicamente a la práctica de la oralidad, ya que la mayoría de los recursos referidos por los encuestados se aplican a la escritura:

Ensaio muito antes de apresentar algo em idioma estrangeiro (Sociales)

Leitura em voz alta (Sociales)

ler textos em voz alta ou acompanhar músicas de forma regular para a fala (Sociales)

Na horas de falar, eu tento utilizar expressões ou vocabulários que domino. Quando a conversa avança para outros temas, eu peço educadamente que meus interlocutores me avisem se eu cometer algum erro ou não for clara. Assim posso me corrigir e aprender com eles (Sociales).

para hablar, primero intento ver películas, videos, escucho músicas aún cuando no entienda nada para familiarizarme y ganar vocabulario. Después, estudio un poco online y me arriesgo a hablar en el otro idioma sin pena y sin preocuparme mucho que lo esté haciendo mal, voy aprendiendo con los errores (IC, posdoc).

La pregunta acerca de la importancia percibida de las lenguas dentro de cada área de investigación suscitó una multiplicidad de respuestas y extensas reflexiones que no

pueden ser aquí desplegadas en su totalidad. Sin embargo, intentaremos agruparlas según su afinidad y mostrar algunas de las expresiones más representativas.

En primer lugar, se debe resaltar que absolutamente todos los encuestados otorgaron una gran relevancia a las lenguas dentro de la actividad científica. Adjetivos como “*essencial*”, “*indispensável*”, “*fundamental*” o “*central*” se repitieron en las consideraciones de doctorandos, posdoctorandos e investigadores. Incluso, aunque por una cuestión de recorte metodológico no las estamos tomando en cuenta para este análisis, las respuestas de maestrandos y becarios de iniciación científica coinciden en estas valoraciones. Esto no debería resultar sorprendente ya que, como se indicó anteriormente, en ciencias de la computación⁴⁵ el primer contacto con bibliografía en lengua extranjera (lo cual en el área es sinónimo de inglés), se da durante los estudios de grado (ver Tabla 48). Sin embargo, la inevitabilidad que se asocia a esta lengua va más allá de un temprano acercamiento a literatura científica escrita en inglés. O, tal vez, sea precisamente ese contacto temprano con el inglés –y ninguna otra lengua– asociado al quehacer científico lo que contribuya a cimentar esta representación de la ciencia monolingüe anglófona: “Inglês é fundamental na computação. Ninguém vai longe sem ter um bom domínio desse idioma” (graduando, IC), “Impossível de progredir sem o Inglês” (maestrando, IC; los subrayados son míos). Este es un punto a ser profundizado en futuras investigaciones.

Si la percepción de las ciencias de la computación como un área donde el inglés es predominante se inicia en los estudios de grado, como estas respuestas parecen indicar, se consolida durante el transcurso de la carrera académica e introduce un matiz dentro de lo que afirmamos en el párrafo anterior. Es cierto que todos los doctorandos, posdocs e investigadores del IC otorgaron una altísima relevancia a las lenguas dentro de la práctica científica, pero parte de ellos indicaron al inglés como *la única* lengua relevante. En algunos casos, esto llevó a sostener una afirmación contraria a la que planteaba la pregunta: el manejo de una pluralidad de lenguas es irrelevante, el inglés es la única lengua necesaria. “nao muito, todo esta quase em ingles” (doctorando, IC), “pouco, é tudo em ingles” (doctorando, IC), “Vital, pero únicamente con el idioma inglés” (doctorando, IC), “só inglês” (post doc, IC). Esto acerca a las percepciones de investigadores en ciencias de la computación en Brasil a las de astrónomos en Argentina.

⁴⁵ La mayor parte de los maestrandos y becarios de iniciación científica que respondieron la encuesta estudian en el IC de la UNICAMP.

Los términos usados para referirse al inglés son reveladores: “Inglês é a língua franca da ciência. Sem ela não há comunicação” (profesor-pesquisador, IC), “Impossível se manter atualizado e divulgar trabalhos sem saber inglês” (doctorando, IC), “Impossível realizar minha pesquisa (doutorado em Ciência da Computação) sem consumir conteúdo em inglês” (doctorando, IC, los subrayados son míos). Se reitera la caracterización de una carrera científica imposible, inviable o, al menos, inconcebible, sin la mediación del inglés. Además, el uso del artículo determinado *a* refuerza la idea de la lengua única, a diferencia de lo que implicaría utilizar el indefinido *uma*. Este uso de artículos determinados y lenguaje enfático para referirse al inglés como lengua científica también ha sido observado por Mazak y Herbas-Donoso (2014) en el contexto de la educación superior en Puerto Rico.

Sin embargo, como veremos más adelante, esto no implica una adhesión total ni una valoración acríticamente positiva de este hecho. Más bien, estas declaraciones se pueden interpretar en un sentido descriptivo del mercado lingüístico formado por las ciencias de la computación brasileñas y globales. Esta dimensión internacional del campo también está presente en las percepciones de los encuestados, ya que otro núcleo temático importante en sus respuestas fue la utilidad de las lenguas (el inglés) para la comunicación, el intercambio de conocimientos, el alcance de las publicaciones, la colaboración entre científicos de diferentes países y el establecimiento de conexiones con grupos de investigación especialmente en áreas que no están tan desarrolladas en Brasil.

Por el lado de las ciencias sociales, las respuestas, en consonancia con lo manifestado en las anteriores preguntas, fueron más variadas. Parte importante de los doctorandos resaltaron la centralidad del inglés, pero esta no fue la única lengua considerada *esencial* para el desarrollo de las distintas investigaciones. Antes bien, al interior de las ciencias políticas y la sociología en la UNICAMP, es el objeto de estudio o el tema particular lo que define la importancia relativa de una lengua u otra.

A minha pesquisa de doutorado não seria possível ser ler bem em alemão, francês e inglês. O conhecimento de espanhol e italiano também ajuda bastante. Particularmente, sinto falta de dominar russo, já que parte da bibliografia está nesta língua.

Importância máxima. Meu tema de pesquisa é sobre história do México e praticamente todo o material que consulto está em espanhol e inglês.

É importante, pois, como eu estudo história argentina, produzir em espanhol me permite realizar trocas académicas com meus pares neste país, além de permitir a circulação do meu trabalho lá.

Muito grande. Meus objetos de pesquisa são de outros países e muito do material disponível está nesses idiomas (inglês e francês)

Importância é altíssima, é fundamental ter conhecimento do inglês e do francês na minha área, pois são os idiomas que mais se encontram materiais de pesquisa.

Essencial. Não poderia ter o mesmo resultado sem acesso a literatura em língua estrangeira. Alemão me faz falta.

Na minha área (socioambiental), a maioria dos textos básicos/clássicos está disponível em inglês. Sem a bibliografia em outros idiomas, os estudos ficam muito limitados.

Si hay un aspecto afirmativo en la relación entre el objeto de estudio y las lenguas empleadas (“debido a que estudio esto, debo manejarme con esta(s) lengua(s)”), también hay un aspecto negativo (“debido a que estudio esto, no puedo limitarme a esta lengua”). Es decir, hay temáticas en las que el recurso al material en lengua extranjera es una consecuencia natural de la investigación o, en todo caso, una elección a fin de profundizar y complejizar la pesquisa, pero hay otras en las que se impone como una condición a priori debido a la escasez o falta de estudios realizados en lengua portuguesa. Los encuestados demuestran de este modo un sentido de la localización de las comunidades académicas a quienes identifican como sus potenciales interlocutores, las cuales no necesariamente ni exclusivamente se encuentran en su propio país o región.

Fundamental devido projeção do meu objeto de pesquisa e ainda ter poucos especialistas da minha temática no Brasil.

É essencial, especialmente porque minha área de pesquisa é pouco estudada no Brasil

Crucial, pois quase não há publicações em português na minha área

Fundamental. Minha pesquisa é sobre Venezuela, quase nada está escrito em português.

Fundamental e primordial, meu tema de pesquisa é quase inexistente no Brasil.

Además del acceso a la bibliografía y literatura reciente, otro aspecto relevante y también ya mencionado fue el uso de diferentes lenguas por parte de quienes realizan trabajo de archivo o con fuentes documentales. A la vez, los doctorandos valoraron positivamente la posibilidad de leer obras en su lengua original, sin depender de traducciones.

Enorme importância. Amplia o acesso a fontes

De muita importância pois trabalho com documentação/arquivos e preciso ler as obras nos idiomas originais

Central. Mesmo com textos traduzidos, por vezes é preciso consultar o texto original para uma melhor compreensão do conteúdo conceitual proposto (profesor, DS).

Enorme importância quando se trata de comunicação oral e para leitura de textos na língua original. Muitas traduções retiram o sentido de algumas frases.

Considero essencial em meu desenvolvimento profissional, pois abre portas para novas realidades e temas que posso explorar de forma independente, sem mediadores. Além disso, cada idioma tem contido em si um universo de sentidos particulares que podem ser perder quando os traduzimos para outra língua.

Importância enorme, não somente para acessar discussões não restritas ao meu território familiar, mas também para ter um melhor acesso ao modo de pensamento dos autores em sua língua original.

Amplia muito o horizonte de pesquisa e traz mais precisão com os conceitos dos autores.

En general, otras declaraciones repitieron ideas como la necesidad de las lenguas para mantenerse actualizado y al tanto de las investigaciones que se realizan en otros lugares del mundo, establecer diálogos y aproximaciones con colegas, ampliar las referencias teóricas, y, sobre todo, la idea de “no limitarse” a lo producido en una sola lengua. Un punto interesante que algunos doctorandos mencionaron fue la diversidad epistémica que gana el pensamiento en lenguas diversas: “muita relevância pois possibilita expandir o horizonte de reflexão e entrar em contato com outras realidades e outras formas de ler o mundo”, “muito grande, essencial, me permite ler autores novos e clássicos, transitar por universos de pesquisas diferentes, formas de pensar e estruturar a pesquisa e a narrativa” (los subrayados son míos).

Esta cuestión es uno de los argumentos clásicos a favor del multilingüismo en las ciencias, especialmente las sociales. Podemos detectar un cierto whorfianismo en la afirmación de que cada lengua configura una retórica científica propia y una manera específica de encarar un proceso de investigación, irreductible e intraducible en su totalidad. Al respecto, Bennett (2015) ha relacionado el monolingüismo prevalente en los centros científicos anglófonos con la expansión de una monocultura académica, mientras que las tradiciones de investigación no Occidentales que no caben en los cánones del *paper* y el formato IMMRyD serían víctimas de un “epistemicidio”, tomando el término de Boaventura de Sousa Santos. Duchêne *et al.* (2021) también han señalado que a

menudo los *papers* presentan una arquitectura similar y los revisores operan bajo tradiciones que tienden a rechazar formas no canónicas de escritura académica. Con diversos grados de énfasis, esta idea aparece presente en las respuestas de los encuestados al ser preguntados sobre su acuerdo o desacuerdo con la existencia de una única lengua global de comunicación científica.

Não - uma língua franca é útil, mas não se deve cercear os potenciais de reflexão e expressão dos diversos universos acadêmicos nas línguas locais (doutorando, Sociais).

Não, isso acabaria com uma série de idiosincrasias idiomáticas importantes para expressão da ciência (doutorando, Sociais).

Não. Embora isso pudesse facilitar a comunicação, empobreceria os modos de pensar, descrever, nomear, problematizar e conhecer os fenômenos (doutorando, Sociais).

Não. Um idioma é uma forma de expressão de um povo. Pelo idioma e sua estrutura são refletidos a identidade dos povos e dos indivíduos em particular, os modos de ver as coisas e o mundo. Reduzir a uma só língua é achatamento, pasteurização (doutorando, Sociais).

A tradução de trabalhos para uma única língua pode implicar em perdas de expressões ou de conteúdo, bem como gerar uma valorização exacerbada de um idioma em detrimento de outros (doutorando, Sociais)

Não, aprendo muito mais com a celebração da diversidade de idiomas. Há conceitos e sentimentos que são intraduzíveis, sobretudo em línguas indígenas (doutorando, Sociais).

Não, creio que as línguas tem particularidades que nos dizem sobre a formação de seu sistema social a partir daquilo que nomeia, adjetiva, da forma como elege categorias do cotidiano, etc. Um idioma global não seria capaz de abarcar tais especificidades e muito se perderia dos sentidos dos próprios trabalhos (doutorando, Sociais).

Não. Embora a premissa de capacidade de comunicação universal seja interessante, é impossível expressar / compreender certos conceitos adequadamente fora de uma vivência linguística específica. Não se trata simplesmente de encontrar palavras corretas, trata-se de experiências totalmente distintas que não possuem expressão em outras vivências porque não existem nelas. É fundamental que as ciências sejam capazes de compreender a necessidade de adequação de linguagem de acordo com o contexto, e não o contrário (doutorando, Sociais).

não, isso é muito pobre, que idioma seria esse? Inglês? Na prática isso já acontece. Trata-se de uma questão política (professora-pesquisadora, DCP).

Tomamos esta última resposta por parte de una investigadora del Departamento de Ciencias Políticas para enlazar con otra dimensión temática muy presente en la encuesta. La perspectiva crítica y favorable al multilingüismo convive con la conciencia del lugar

hegemónico que ocupa el inglés en el campo científico. Como se aprecia en las próximas afirmaciones, este diagnóstico también es acompañado por valoraciones positivas y negativas, tanto en el área de las ciencias de la computación como en las ciencias sociales⁴⁶. El repetido uso del adverbio *já* da cuenta de que la pregunta no plantea una situación hipotética: la percepción de estos encuestados es que ese es efectivamente el estado actual del mercado lingüístico de las ciencias.

O inglês já é bastantes usado dessa forma (professor-pesquisador, IC).

Na minha área está sendo usado já (inglês). Acho necessário, mas também cria um certo viés facilitando quem fala a língua (talvez por ser a língua madre) e excluindo de alguma forma o resto. Ao mesmo tempo, não vejo uma solução simples (professor-pesquisador, IC).

En mi área ya lo es el Inglés (posdoc, IC).

Acredito que já seja o Inglês. Tanto que a maior parte das conferências e journals de maior impacto só aceitam trabalhos em Inglês (doctorando, IC).

Sería bueno, el inglés ya es mas o menos así (doctorando, IC).

Sim pois facilita a vida, imagina se além do inglês tivéssemos de aprender uns 3 ou 4 para fazer ciência? Seria um gasto de energia desnecessário (posdoc, IC).

Sim, e considero que o ingles ja conseguiu ser essa "lingua unica". Sou a favor tambem da reproducao de material científico para outras linguas, mas e importante haver uma versao na lingua inglesa (doctorando, IC).

Sim, o Inglês, como já é feito (não por anglicanismo, mas porque foi a língua que acabou se utilizando, além de ser uma língua mundialmente difundida) (doctorando, Sociales).

Sim. Creio que inglês e um segundo idioma (doctorando, Sociales).

Seria ideal, mas não de forma obrigatória. O inglês serviria bem, mas não é ideal (doctorando, Sociales).

Acredito que já é, o inglês dominou (doctorando, Sociales).

Considero que isso já é realidade. Essa língua é o inglês, e ajuda bastante (doctorando, Sociales).

Na minha área, o inglês já serve como idioma universal (doctorando, Sociales).

Na realidade efetiva esse fenômeno já ocorre e a língua que média um campo acadêmico global é o inglês. Não sei ao certo se acho positivo (doctorando, Sociales).

Não, apesar de efetivamente isso já existir. O inglês é o idioma padrão para ciência global (doctorando, Sociales).

Não. Mas é o inglês ao menos na minha pesquisa (doctorando, Sociales).

⁴⁶ Cabe aclarar que el acuerdo con la existencia de una única lengua científica global, y, especialmente, con la posición del inglés como tal, es minoritaria entre los encuestados de Sociales. Entre los doctorandos del DCP y el DS, solo doce se manifestaron explícitamente a favor de la idea. Seis indicaron dudas, desarrollando sus motivos a favor y en contra. El resto se expresó contrariamente a esta noción, con diversos grados de énfasis, justificaciones y matices.

Relacionado con el inglés, tampoco faltó la identificación de la hegemonía de esta lengua en el campo científico con formas de imperialismo por parte de las naciones centrales anglófonas, en especial Estados Unidos.

Considero que não; porém, me parece que é uma imposição imperialista ter que fazê-lo em inglês só!!! (doctorando, Sociales).

De forma alguma. Diversidade linguística é processo de descolonização. Ainda que a academia priorize sobretudo o inglês (doctorando, Sociales).

Não há porque hegemonizando uma língua como se fosse um idioma "universal". Já vimos como a "globalização" de inglês pelos Estados Unidos não se distancia do projeto imperialista estadunidense. O conhecimento pode produzir em qualquer língua, hoje há mais recurso de tradução que antes, então não há necessidade globalizar uma língua que no fundo traz consigo uma bandeira imperialista violenta (doctorado, Sociales).

Otro de los principales argumentos en contra del uso de una única lengua, y, en particular, que esa lengua sea el inglés, es el desigual acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual requiere una importante inversión de tiempo y recursos económicos. En este sentido, se puede interpretar que esta desigualdad percibida al interior de una elite académica brasileña (estudiantes de doctorado de la UNICAMP) es una pequeña pero representativa muestra de las más extendidas y estructurales desigualdades en el acceso a la educación que se dan en el país y en toda la región latinoamericana.

Acredito que isso facilitaria bastante a comunicação, mas para isso seria necessário que houvesse uma estrutura de aprendizado do idioma para os estudantes e pesquisadores em geral (doctorando, Sociales).

Não sei se idioma universal unico, mas talvez tornar mais acessível o acesso a outros idiomas (doctorando, Sociales).

Acredito que não. Mas poderia todas/os terem oportunidade nas mesmas condições de acesso (doctorando, Sociales).

Não, pois nem todos os pesquisadores tem proeficiência necessária para escrever em outro idioma. Isso culminaria num processo de exclusão. Porém, é preciso estimular que os pesquisadores escrevam em outros idiomas, claro, é preciso (antes de tudo) oferecer cursos de escrita acadêmica em inglês. O desenvolvimento desta habilidade ocorre somente por livre interesse do aluno - se ele tiver condições de investir financeiramente nessa formação (doctorando, Sociales).

Não. Acho que prejudicaria a expressão de todos pesquisadores (que não falam o idioma escolhido) (doctorando, Sociales).

Não. Cada local possui sua especificidade. Além disso, nem todos têm acesso a idiomas estrangeiros (doctorando, Sociales).

Neste momento, não. Isso só seria justo que todos tivessem acesso ao conhecimento desse único idioma, o que por enquanto, não ocorre (pelo menos com o inglês) (doctorando, Sociales).

O uso de um único idioma pode sim facilitar a comunicação, mas essa língua precisa ser amplamente difundida, os cursos precisam ser de qualidade e acessíveis para todas as pessoas, caso contrário servirá, como já acontece, como critério de exclusão de bons alunos na vida acadêmica. Nesse sentido, acredito que o uso de outros idiomas devem ser considerados nesse processo (doctorando, Sociales).

Penso que deveriam haver mais traduções de textos entre todos os idiomas possíveis. No caso de palestras, existe o sistema de tradução simultânea que ajuda consideravelmente. De todo modo, além das traduções de publicações, penso que mais cursos de idiomas deveria ser oferecidos de forma acessível para estudantes, em todo o processo de formação, desde o ensino fundamental com uma perspectiva pedagógica de formação, e na universidade, com um viés de formação e de reparação, uma vez que no Brasil a maioria das pessoas que ingressam na pós-graduação são monolíngües (doctorando, Sociales).

Capítulo 4. Percepciones y representaciones de los agentes acerca de sus prácticas lingüísticas. Metodología y resultados de la segunda etapa de indagación (entrevistas)

Dentro de la comunidad del idioma (es decir, dentro de lo entendible: límite que está pared por medio de lo infinito) el deber de cada uno es dar con su voz.
(Jorge Luis Borges, *El idioma de los argentinos*)

4.1 Selección de los entrevistados y reflexiones acerca de la situación de entrevista en pandemia

La segunda fase del trabajo de campo se concibió como el complemento cualitativo de la primera etapa de corte cuantitativo, es decir, la encuesta. Describí, de este modo, un trayecto que atravesó distintos métodos de registro de los testimonios de mis informantes. En la entrada al campo, el momento exploratorio, las preguntas fueron por escrito, las mismas a cada persona, en un cuestionario estructurado pero de respuesta abierta. Después, el dispositivo encuesta se distribuyó mediante un formulario de Google, mientras que finalmente realicé las entrevistas semiestructuradas de la manera más cercana posible sin llegar a la co-presencia: videollamadas por la plataforma Google Meet, grabadas con el consentimiento de cada entrevistado.

Las primeras entrevistas oscilaban entre la media hora y los cuarenta minutos; a medida que se fueron sucediendo, el promedio se empezó a acercarse a la hora de duración. También empecé a depender menos de la pauta trazada como hoja de ruta para las entrevistas semiestructuradas, donde constaban los núcleos temáticos que no podía dejar de abordar en cada ocasión. Las últimas que realicé volvieron a acercarse a la extensión de las primeras; tal vez para entonces ya había identificado los nodos realmente claves a los que quería dirigir mi indagación y era capaz de encarar esos temas más directamente. De todas formas, si un entrevistado comenzaba a explayarse sobre algún tema siempre preferí dejarlos hablar y mantener la atención flotante para detectar alguna expresión sobre la cual repreguntar. Aunque hubiera sido la misma pregunta que ya había hecho en una primera instancia, no es lo mismo repreguntar introduciendo la cuestión con un “me decías recién”, “relacionado con eso que dijiste”, “antes me comentaste” ...

Sin haberme dado cuenta en el momento, mirando hacia atrás noto el tono catártico que adquirieron algunas de las entrevistas con doctorandos especialmente.

Posiblemente se haya intuido una relación más simétrica y haya operado una mayor identificación, tanto a nivel etario como a nivel de etapa en la que tanto yo como la otra persona nos encontrábamos: “en estado de tesis”. No niego haber participado en cierta medida de esa catarsis. En una entrevista de estas características no se puede esperar *recibir* solamente. También hay que *dar*, especialmente teniendo en cuenta que la pandemia cercenó la posibilidad de entrar en contacto y establecer previamente un *rapport* mediante instancias de observación y participación dentro de los lugares de trabajo.

Asimismo, algunos entrevistados se ceñían estrictamente a la pregunta planteada, y otros ampliaban el horizonte de reflexión a partir de un disparador (estos solían disculparse por “irse por las ramas”). Sin embargo, esa asociación de ideas y temas formaba parte de mi interés de investigación. En algún momento la discusión sobre la (i)relevancia de las lenguas en el trabajo científico-académico pasaba a ser una discusión sobre las motivaciones y condiciones de esa labor, lo cual precisamente es una de las hipótesis que sostuve desde el inicio: aproximarnos al campo a partir de las prácticas y representaciones lingüísticas de los agentes que lo componen es una forma (entre tantas) de acceder a sus lógicas subyacentes. Pero estas lógicas, estas estructuras, sabemos con Bourdieu, no son dadas de una vez y para siempre, sino que son el resultado de luchas por la redefinición de lo que está en juego dentro del campo a cada momento. El valor atribuido a las lenguas y las prácticas desplegadas en consecuencia, entonces, están relacionadas a discusiones cercanas como los criterios de evaluación, el sistema de publicaciones académicas, o la internacionalización de las colaboraciones científicas.

La situación de entrevista siempre es intrusiva, pero con la obligada modalidad de videollamada, más todavía. No es lo mismo entrevistar a alguien en su laboratorio u oficina que desde su casa. La modalidad de teletrabajo durante la pandemia permeó fuertemente la actividad académica, a la vez que puso de manifiesto la diversidad de condiciones habitacionales de becarios e investigadores, quienes no en todos los casos cuentan con un espacio delimitado para officinar de lugar de trabajo dentro del hogar. Así, las entrevistas sucedieron entre banderines de cumpleaños, timbres que sonaban anunciando carteros, familiares circulando, mascotas que inesperadamente atacaban el sillón, iluminación variable, conexiones a internet de diferente calidad, e innumerables infusiones, cuadros, plantas, y bibliotecas. Nunca mejor dicho, la entrevista en un

contexto doméstico puso de manifiesto cómo el científico *también es un ser humano* (Kreimer, 2009).

Además, en esta coyuntura había que considerar lo que durante la pandemia se dio en llamar *Zoom fatigue*, es decir, el cansancio extra producido por el esfuerzo físico y cognitivo de trasladar la mayoría de las actividades laborales y sociales a formatos en línea, especialmente, las videollamadas. La solicitud de entrevista, entonces, implicaba que la persona estuviera dispuesta a pasar voluntariamente un tiempo adicional conectada frente a la pantalla. Si en una entrevista presencial el tiempo es el recurso más valioso que el entrevistado puede ceder, en un contexto de reproducción indefinida de las interacciones mediadas por plataformas esto se tornaba más valorable aún. La saturación de encuentros virtuales puede haber sido un factor en la pérdida de contacto con algunos potenciales entrevistados que se habían mostrado dispuestos a mantener una charla en el primer intercambio de emails, pero con quienes no se concretó una entrevista.

Tal como con la encuesta, comencé a entrevistar a informantes argentinos elegidos en parte por conveniencia, intentando mantener, en lo posible, una paridad de género entre quienes habían brindado sus datos de contacto. Estas reuniones se desarrollaron entre febrero y abril de 2021. En total, realicé diecinueve entrevistas con científicos argentinos: dos doctorandas, una posdoctoranda y dos investigadores del CIJS; un doctorando, dos posdoctorandos y dos investigadorxs del IATE; dos doctorandxs, un posdoctorando y dos investigadores del IDH; y dos doctorandxs y dos investigadoras del INIMEC. Como se describió en el capítulo anterior, las tendencias en el alcance y efectividad de la encuesta guardan una cierta relación con la voluntad de ofrecerse a participar en la segunda fase del estudio. El IDH está a la par de las otras UEs en los becarios posdoctorales voluntarios para esa etapa, pero becarios doctorales e investigadores exhiben muy bajos porcentajes de intención de participación. Lo mismo ocurre con los investigadores del CIJS, quienes sin embargo fueron los que más respondieron a la encuesta en ese estamento. El grupo de becarios posdoctorales es el más parejo, mientras que, entre los investigadores, aquellos de ciencias exactas y naturales (IATE e INIMEC) manifestaron su voluntad de continuar involucrados en este estudio en porcentajes mucho mayores que sus colegas de ciencias sociales y humanidades (CIJS e IDH). Nuevamente, un posible factor explicativo es el diferente grado de mi conocimiento previo y cercanía construida con el personal de cada UE. Con el OAC y el

IATE vengo teniendo contacto desde 2013, desarrollé allí mi tesis de grado, y, como relaté, asistí a algunos seminarios de doctorado a fines de 2019 con la invitación del director del Instituto. También mencioné cómo en el INIMEC pude entrevistarme con el director y asistir a un seminario interno. Por otro lado, en el IDH tuve solamente un encuentro presencial con su directora, y con el CIJS toda la comunicación fue virtual. También cabe señalar que en la formulación de la encuesta no se aclaró que la segunda etapa consistiría en una entrevista, por lo que queda abierto el interrogante de si los becarios e investigadores argentinos se habrían ofrecido en menor, igual o mayor medida de haber contado con esta información.

Ese detalle se solventó en la rúbrica de la entrevista enviada a los colegas brasileños: en la pregunta final aclaré que la segunda instancia del estudio consistiría en *una breve entrevista*. Estas se desarrollaron durante las últimas semanas de agosto y todo el mes septiembre de 2021. Un 67% de los investigadores que habían respondido la encuesta se ofrecieron para participar de las entrevistas, un 33% de los posdoctorandos, y un 46% de los doctorandos. Aunque el porcentaje es similar en el caso de los doctorandos de ambos países, las tendencias entre investigadores y postdocs en Brasil son prácticamente inversas a lo expresado por los encuestados argentinos. Esto implicó disponer de solo ocho investigadores y cuatro postdocs entre los tres centros escogidos para realizar entrevistas (DCP, DS e IC), por lo que se optó por contactar a todos y coordinar encuentros con quienes respondieron en un tiempo prudente.

En este sentido, la paridad de género que plantee como criterio inicial no pudo garantizarse del todo para los entrevistados de la UNICAMP, ya que de los profesores-pesquisadores, se ofrecieron para las entrevistas seis hombres y dos mujeres, y de los postdocs, dos hombres y dos mujeres. Por otro lado, ante la gran cantidad de doctorandos brasileños que brindaron su contacto para esta segunda fase del estudio (setenta en total), se realizó una entrevista con un becario específicamente recomendado en la conversación con su director, y el resto fue una selección al azar. En total, entrevisté a dos profesores-pesquisadores, tres posdoctorandos, y un doctorando del IC, y a cuatro profesores-pesquisadores y dos doctorandos de los Departamentos de Sociología y Ciencias Políticas.

Si bien la pauta de entrevista semiestructurada mantuvo sus núcleos básicos, en algunos aspectos las conversaciones con los científicos brasileños adquirieron un tono

más general, ya que la ocasión sirvió para interiorizarme acerca de ciertos aspectos del funcionamiento del sistema científico-académico de aquel país. A la vez, fue el momento de consultar sobre algunas especificidades de la UNICAMP y de los departamentos seleccionados. Puesto que parte de los entrevistados eran miembros del Instituto de Computación, se juzgó pertinente incluir una consulta acerca de los *softwares* de traducción automática y el estado actual de los desarrollos en inteligencia artificial en ese sentido.

Estas conversaciones fueron verdaderas instancias de comunicación translingüe: apelando a la cercanía lingüística, a la intercomprensión entre lenguas romances, y, sin duda, al repertorio de recursos semióticos de los que disponemos en tanto investigadores multilingües, en las entrevistas yo me expresaba en castellano y mis entrevistados en portugués. En términos de Ammon (2010), esta situación podría calificarse como de “diálogo políglota” o “bilingüismo pasivo”, donde cada hablante emplea activamente su propia lengua nativa a la vez que es capaz de comprender la de su interlocutor. Como mencionó un investigador brasilero en el intercambio de correos previo a la entrevista, “*Vc pode falar em espanhol, devagar, que nós entenderemos*”. En efecto, dado que entendemos más lenguas de las que podemos hablar, una conversación puede proceder en base a las habilidades receptivas de las que ambos hablantes disponen (Canagarajah, 2013). Esto fue asumido con naturalidad por todas las partes, sin que representara un aspecto a ser destacado durante la conversación, más allá de eventuales intervenciones fáticas como “*Eu estou falando muito rápido, ou tudo bem?*” o “*Lucia, se você não entende algo que eu falo, pode avisar, que eu repito*”.

De mi parte, con las sucesivas entrevistas fui notando cómo mi oído se iba habituando más y más al portugués, al punto de comenzar a apreciar la diversidad de *pronúncia* y de *sotaques* que desplegaban las personas con las que me encontraba⁴⁷. Esto, por supuesto, fue facilitando la conducción e interacción en las entrevistas, así como el proceso de transcripción y relectura de las conversaciones. El ejercicio de volver a escuchar las grabaciones para transcribirlas también fue una instancia de retroalimentación y de re-escucha en portugués. Una vez producido un primer borrador del texto de cada entrevista, haciendo una aproximación por fonética, sin detenerme a considerar aspectos gramaticales ni ortográficos, lo revisaba con el corrector automático

⁴⁷ En los casos en que entrevisté a investigadores de otros países de América Latina, como Perú y Colombia, radicados en la UNICAMP, las entrevistas se desarrollaron enteramente en castellano.

de Google Docs. En ese paso de captura de la oralidad por medio de la escritura, también fui adquiriendo una mayor conciencia y fijando la manera de escribir ciertas palabras en portugués, como el uso de los acentos agudo, grave, circunflejo y til, el uso de las *cedillas* o las terminaciones verbales en cada conjugación.

En el capítulo anterior, el procesamiento de la encuesta se desarrolló agrupando a los informantes por la instancia de sus trayectorias académicas en la que se encuentran (doctorado, posdoctorado, carrera de investigación) debido al propio diseño del instrumento de recolección de datos, con la institución de pertenencia (en tanto *proxy* señero de la disciplina científica) como segunda variable explicativa, y exponiendo por separado los resultados obtenidos en Argentina y Brasil. Para la fase de entrevistas resulta más productivo aproximarnos a las respuestas obtenidas pensando en las comunidades disciplinares a las que pertenece cada agente como principal criterio de distinción, puesto que, como mencioné anteriormente, alrededor de cada disciplina científica se construyen comunidades discursivas particulares: determinados aspectos fueron tematizados por algunos científicos y no por otros, o fueron valorados de manera diferente. Además, las declaraciones de los entrevistados argentinos y brasileños serán presentadas conjuntamente, a fin de establecer con más cercanía sus similitudes y divergencias.

Algunas aclaraciones antes de comenzar con el análisis: todos los fragmentos textuales pertenecen a las transcripciones de las entrevistas, en algunos casos recortadas para mayor claridad y coherencia. Los destacados en negrita dentro de estas citas me pertenecen, mientras que las cursivas se corresponden con entonaciones de énfasis por parte de los entrevistados en su habla. El primer elemento de la codificación informa sobre la categoría del entrevistado (doctorando, posdoctorando, investigador/pesquisador); el segundo, sobre su unidad ejecutora, departamento o instituto (CIJS, IATE, IDH, INIMEC, IC, SOC⁴⁸); y el tercero representa el número de entrevista realizada para cada categoría.

4.2 Moviendo las lenguas de la ciencia. Análisis cualitativo de las entrevistas

A través de las entrevistas realizadas, la astronomía aparece como un espacio pequeño y homogéneo, similar al modo en que Gallardo (2019) caracterizó al campo de la

⁴⁸ Como en el capítulo anterior, con la denominación “SOC” agrupo a los Departamentos de Ciencias Políticas y de Sociología de la UNICAMP.

matemática en su tesis doctoral. Como ya mostraba la encuesta, los científicos adscritos al IATE se ubican en su totalidad dentro de la comisión disciplinar Astronomía según la clasificación de CONICET. De las entrevistas se desprenden descripciones de prácticas muy compactas, que los agentes adoptan tempranamente en sus trayectorias, comenzando desde la formación de grado. En efecto, y en consonancia con lo manifestado en las entrevistas exploratorias y en la encuesta, en todas las entrevistas en profundidad surgió el tema del estudio con material en lengua inglesa durante el cursado de la licenciatura en astronomía:

A partir de cuarto año seguro, y de tercer año un poco también, casi toda la literatura está en inglés. Las materias de cuarto y quinto año, que hay muchas especialidades pensadas justamente no como material básico, sino como te vas a poner a hacer un trabajo final, tenés que aprender cosas que no van a saber todos los astrónomos, y ese material muchas veces está en inglés. Quinto y cuarto año yo diría que el 80, 90% del material está en inglés, si no todo. **Básicamente la mitad de la carrera está en inglés. No se puede hacer si no aprendés aunque sea eso** (DOC-IATE-1).

Ya a partir de tercer año había libros que no estaban en español o la edición española no era buena. Pasaba eso, que tenías conflictos con los libros en español, y el estándar era en inglés. El docente usaba el libro en inglés, el número de página, todo era del libro en inglés. Eso fue la carrera, **a partir de ahí fue acostumbrarse**. En las materias optativas que elegís por ahí usás ya *papers* en inglés. **Ahí ya supongo que estaba acostumbrado a leerlo como se pudiera**. Último año era así, te dan un tema y vos tenés que investigar básicamente *papers* en inglés (POSDOC-IATE-1).

En tercer año de la facu ya empezábamos a leer libros en inglés. O sea, los libros de estudio algunos eran en inglés. Tenías todavía las opciones de buscar algunos en castellano, que **eso a medida que avanzan los años desaparece**, cuarto y quinto año de la carrera es ya solo leer publicaciones, o libros de estudio que son solamente en inglés, como que perdés esa posibilidad. Si hasta ahí no limaste un poquito el inglés, es difícil (INV-IATE-2).

Una dinámica similar es expresada por entrevistados del INIMEC, si bien este instituto presenta una diversidad disciplinar mayor que el IATE. Particularmente, los siguientes fragmentos corresponden a entrevistas realizadas a dos becarios doctorales con formación de grado en ciencias químicas (DOC-INIMEC-1) y psicología (DOC-INIMEC-2), y a una investigadora proveniente de la biología (INV-INIMEC-1). Pese a esta mayor dispersión, las coincidencias con lo descrito por los astrónomos son significativas:

En la carrera, como por cuarto año, nos empezaron a dar *papers* en otros idiomas y ahí se notaba mucho la diferencia. En una materia teníamos que hacer un trabajo en base a un *paper*, yo estaba en un grupo con cinco pibes más, y yo ya venía haciendo trabajo porque venía laburando en un laboratorio de investigación. Y costaba, se tomaban mucho tiempo para leerlo, usaban el traductor de Google, muchos se quejaban del tiempo que les consumía tener que traducirlo, y encima a veces estaba mal traducido. Y después comprender lo que decía, porque nunca antes se habían cruzado con un *paper*, lo que leíamos eran libros. Entonces **era un doble trabajo, cambiar de idioma y cambiar de formato** (DOC-INIMEC-1).

En segundo año yo me metí de ayudante en una materia, y ahí nomás me metieron a participar de un grupo de investigación que era filosofía de las neurociencias. Toda la bibliografía era en inglés. Y te juro, más allá de que en la secundaria había tenido [clases de inglés] y todo, nunca había leído bibliografía tan técnica sobre un tema específico en inglés. **En un momento dejé de leer prácticamente bibliografía en castellano**. Ya cuando empecé a hacer la tesina de grado era leer todo *papers*, trabajos de investigación en inglés. Y en el doctorado más todavía (DOC-INIMEC-2).

Toda mi carrera tuvimos bibliografía en inglés, básicamente, porque el idioma científico es el inglés. En aquella época, a lo mejor, cuando yo entré a estudiar biología en el año '83, no empezábamos tan tempranamente a manejar literatura en inglés. Pero sí cuando ya estábamos en tercer año, cuarto, ahí ya sí empezábamos a manejar *papers* para la tesina de grado, que **es lo que uno necesita para recibirse de biólogo, sí o sí necesitás leer en inglés**. Y bueno, **por supuesto en el doctorado todo es inglés** (INV-INIMEC-1).

Experiencias y percepciones similares son expresadas por miembros del Instituto de Computación en la UNICAMP.

varia muito de graduação para pós graduação. Na graduação era alguma pesquisa na internet, alguma coisa mais superficial. No doutorado, no mestrado também, tive que começar a ler os artigos. E aí sim, outro uso muito mais intenso da língua inglesa. [...] Acho que, do ponto de vista das pesquisas, **o mais difícil não é exatamente a língua, mas que você precisa aprender o formato da publicação científica** (DOC-IC-1).

Cuando hice el doctorado, vi varias materias en inglés, que la materia era ofrecida en inglés, directamente inglés, entonces todo lo que uno hacía en la materia, hablar con el profesor, todo eso era en inglés (POS-IC-3).

Eu lia livros-texto. Na graduação normalmente não tem pesquisa, e mais uma iniciação científica [...] Mas quando chegou o mestrado, aí já era um maior volume de textos, livros-texto, *papers* para ler, para fazer as disciplinas. E depois quando foi fazer a minha tese de mestrado, também eu tive que ler muitos *papers*. Muitos *papers*. Estava no Brasil, fazendo mestrado no Brasil, e muitos *papers* estavam em inglês (PES-IC-1).

Examinemos estos dichos. En primer lugar, en todas las disciplinas mencionadas, identificadas con las áreas STEM, resalta la creciente presencia del inglés a medida que se avanza en los estudios de grado. El manejo de literatura científica en esta lengua se torna una necesidad, a la par del abandono o, directamente, la no disponibilidad de material de estudio en castellano o portugués. Este proceso se acelera si se muestra una disposición temprana hacia la investigación, como indican los testimonios de ambos doctorandos del INIMEC⁴⁹. Además, de acuerdo con la percepción de la investigadora de ese instituto, se trata de una tendencia que ha ido en aumento en comparación con sus épocas de estudiante décadas atrás. En esto coincide el citado pesquisador del IC al comparar su propia formación con la de sus estudiantes en la actualidad: “na época não era nada de pesquisa, escrita de *papers*. Hoje tenho alunos de iniciação científica que escrevem *papers*. Mas antigamente não, em meu caso, não” (PES-IC-1). Es decir, en esta fase temprana de la carrera, la relación con el inglés es instrumental: adquirir un piso mínimo de recursos lingüísticos orientados a la lectocomprensión (y no todavía a la producción) es una condición necesaria para la interpretación de textos y alcanzar el título de grado, prefigurando lo que ocurre posteriormente durante los estudios de posgrado. Además, ni en la UNC ni en la UNICAMP hay exigencia ni expectativa de que las tesinas o trabajos finales de licenciatura sean redactadas en otra lengua distinta al castellano o el portugués, respectivamente⁵⁰.

En segundo lugar, el cambio de lengua no es la única incorporación: como indican estos fragmentos, en los últimos años de las carreras, en particular cuando el estudiante debe elegir materias optativas y comenzar a perfilar un posible interés para su tesina o trabajo final de licenciatura, a los libros se añade el formato *paper* como insumos para el cursado. Es decir, hacia el final de la carrera de grado, el estudiante no sólo está incorporando nuevos conocimientos, sino que también entra en contacto con la forma textual en que los procesos y resultados de la investigación científica específica de su campo son comunicados entre pares: el artículo científico, en particular, escrito en inglés

⁴⁹ También puede observarse esta tendencia en las respuestas (recogidas involuntariamente) de estudiantes de grado de ciencias de la computación que cuentan con becas de iniciación científica en la UNICAMP.

⁵⁰ Por ejemplo, en la Famaf se explicita que los “trabajos especiales” para obtener el grado de licenciado en Astronomía “serán escritos en castellano, en un estilo acorde con las publicaciones científicas especializadas. Deberá contener un resumen en castellano y en inglés” (Famaf, 2019). Nótese cómo el estilo discursivo científico canónico y hegemonizado a través de las revistas de referencia en el área se impone como el estándar y la norma para la producción del texto que corona este primer trayecto de formación.

(en definitiva, el género textual que el científico en formación eventualmente deberá ser capaz de producir y firmar por sí mismo).

Esto denota una división de funciones entre géneros textuales: en estas disciplinas el formato libro cumple una función pedagógica, de transmisión del conocimiento científico ya cimentado y canonizado, cuyo dominio constituye la barrera de entrada al campo; mientras que el formato *paper* corresponde a la difusión de las investigaciones contemporáneas, que, con el tiempo, contribuyen a construir ese cuerpo de conocimientos establecido. De manera significativa, esta división coincide en gran medida con una análoga entre las lenguas castellana/portuguesa e inglesa. En las disciplinas consideradas, entonces, se combina la incorporación del *habitus* científico y el lingüístico específico de la astronomía, las neurociencias o las ciencias de la computación. Y este proceso comienza, en menor o mayor medida, a partir de los estudios de grado. Los entrevistados argentinos, con tendencia a pasar de la licenciatura directamente al doctorado, identifican el paso del castellano al inglés y del libro al *paper* con los últimos años de la carrera de grado. En Brasil, posiblemente debido a la inclinación a realizar maestrías en mayor proporción que en Argentina (ver Capítulo 3), este paso se percibe con más claridad al iniciar dichos estudios de posgrado.

Cabe hacer una salvedad respecto de las ciencias de la computación: como señala POS-IC-3, el aprendizaje de lenguajes de programación implica una incorporación de estructuras sintácticas y términos en inglés que se espera que el estudiante pueda aplicar a la escritura de código. Hay, en este sentido, una dimensión productiva de un lenguaje formal, pero fuertemente basado en una lengua natural, el inglés. Esto no significa, sin embargo, que a la par que se aprende a programar se esté aprendiendo a redactar textos académicos en lengua inglesa⁵¹.

É muito interessante porque é muito parecido, porque realmente você tem uma gramática na linguagem, e ela segue as estruturas de sujeito, verbo, predicado, e são as palavras em inglês, então, se você aprende a programar, você aprende um pouco de inglês e vice-versa. Claro, não se aprende um vocabulário muito extenso, mas você aprende pelo

⁵¹ Quienes comienzan a interesarse por la programación de manera autodidacta previa o paralelamente a sus estudios formales suelen participar en comunidades online ya sean dominadas por el inglés o con una muy fuerte presencia de esta lengua *codemeshed* con las lenguas de cada grupo de usuarios. De acuerdo al involucramiento más activo o más pasivo de cada quien, la participación en estos espacios contribuye a desarrollar la lectoescritura en lengua inglesa, aunque en un registro mucho más informal y desregulado del que se exigirá en el mercado de bienes lingüísticos científico-académico.

menos um modo imperativo, porque as linguagens de programação são em geral no modo imperativo: “faça isso, repita isso, se isso, então aquilo...” (DOC-IC-1).

Em programação, você consegue programar em português se você utiliza variáveis em português, mas as palavras chaves para poder executar os códigos são em inglês. Um *print* para poder mostrar na tela, um *input* para poder receber informações do usuário [...] [As linguagens de programação] é praticamente um novo idioma que se deve aprender, mas acho que além dessa formação, parte interessante da programação é que você consegue compreender melhor... consegue ordenar logicamente o que você está fazendo, que é como se fosse uma nova língua, mesmo (POSDOC-IC-2).

Las instrucciones cuando uno utiliza, ah, yo quiero leer un dato: *input*. Quiero mostrar algo en la pantalla: *print*. Quiero hacer tal cosa: *for*. Quiero un condicional: *if*. O sea que, entonces, todas esas instrucciones cuando trabajas en un lenguaje, son instrucciones del inglés, que vienen del inglés. Y la sintaxis de los lenguajes de programación es una sintaxis muy parecida con el inglés (POSDOC-IC-3).

La claridad con la que los entrevistados señalan que los lenguajes de programación en tanto lenguas artificiales se basan en la gramática de una lengua natural, el inglés, contrasta con la percepción del investigador del INIMEC consultado en la etapa de entrevistas exploratorias (ver Capítulo 3), quien consideraba que el uso de estos lenguajes borra las asimetrías y relega a un segundo plano el *background* lingüístico de las personas que escriben y comparten código. Es muy posible que el uso cotidiano de estos lenguajes alcance un punto de automatización⁵² en el sentido que sus usuarios no deben preguntarse continuamente cuál es el término para escribir un comando condicional, pero esas relaciones sintácticas y lógicas basadas en la manera inglesa de estructurar una frase sí debieron ser aprendidas e incorporadas en algún momento. Como indica POSDOC-IC-2, las lenguas propias de cada programador se reservan para las variables, es decir, el contenido, pero el esqueleto del código proviene del inglés.

Otro es el panorama al analizar las ciencias sociales y humanidades. Como veremos, a la hora de analizar prácticas y representaciones lingüísticas en estas disciplinas, hay que prestar mucha más atención a las particularidades internas de cada subcampo e, incluso de manera más determinante, al objeto de estudio específico de cada investigador. El CIJS presenta a priori un perfil disciplinar homogéneo (puesto que la mayoría de sus miembros se declaran dentro de la comisión disciplinar Derecho, Ciencias

⁵² De alguna manera, se puede pensar en una suerte de alienación de la escritura de código de sus raíces gramaticales inglesas. En este sentido es interpretable la percepción del investigador del INIMEC: programar no se percibe como escritura en inglés, sino directamente *en otro lenguaje*. Esta sería una manifestación de, por un lado, la desterritorialización del inglés (Ortiz, 2009) y, por otro, el ocultamiento de las condiciones de producción y surgimiento de la informática como ciencia.

Políticas y Relaciones Internacionales y, en menor medida, Sociología, Comunicación Social y Demografía) pero las disposiciones y tomas de posición de sus becarios e investigadores también presentan diferencias entre sí mucho mayores que las que se encuentran, por ejemplo, entre un biólogo molecular y un neurocientífico.

El uso de bibliografía en otra lengua distinta al castellano no es una práctica común en los estudios de grado de Derecho, de acuerdo con los entrevistados. Al contrario de lo que ocurre en las ciencias exactas, en esta carrera, una de las más tradicionales y masivas de la Universidad Nacional de Córdoba, no se enfatiza la dimensión de la investigación en ciencias jurídicas o sociales durante el grado, sino que tanto el programa como las expectativas mayoritarias del propio cuerpo estudiantil están más orientadas al futuro ejercicio profesional de la abogacía o el notariado. Esto marca una disociación mayor entre las competencias que se exigen y se construyen durante el grado con aquellas que serán importantes para quienes continúen estudios de posgrado y deban afrontar instancias de investigación como la realización de una tesis. Una becaria posdoctoral del CIJS caracteriza este movimiento como “un salto”, imagen que se repite en otros testimonios.

Yo te diría que en Derecho, particularmente, toda la bibliografía es en castellano. Te miento si te digo que en algún momento leí bibliografía en inglés. Toda la bibliografía que leí fue en castellano, a lo sumo puede llegar a haber sido durante la adscripción, algún texto en inglés para un caso de la Corte Internacional de Justicia, pero en general, como el Derecho es muy local, muy nacional, toda la bibliografía es nacional. **El salto** claramente lo di cuando empecé a dar clase, y cuando empecé a investigar (POSDOC-CIJS-1).

En la facultad tuvimos muy poquitito de idiomas, y más por un costado de las opcionales. Podíamos elegir en determinado momento portugués jurídico o inglés jurídico. Yo lo noto, como profesor y autoridad de posgrado, es un limitante la posibilidad de dar textos únicamente en castellano. Se intenta evitar por todos los medios de dar textos en otros idiomas, y salvo que no consigas una traducción o algo, no se lo da (INV-CIJS-2).

Cuando se realizó la selección de departamentos en la UNICAMP para comparar y contrastar con las UE de CONICET en Córdoba, el Departamento de Ciencias Políticas fue seleccionado por disponer de un contacto que permitiría la entrada (virtual) al campo y por guardar una relativa cercanía disciplinar con las temáticas de investigación en el CIJS, ciencias jurídicas. Si bien el DCP incluye investigadores con diversos estudios y

titulaciones en áreas como las ciencias políticas propiamente dichas, la sociología, la antropología, y otras, resultó que uno de los entrevistados posee formación de base en abogacía, habiendo cursado la carrera de Derecho en la Universidad de São Paulo. Por supuesto, una sola entrevista no habilita una comparación estricta ni conclusiones extrapolables, pero este hecho fortuito sí nos permite observar algunas tendencias similares entre la presencia y diversidad lingüística en la formación de abogados en los dos países estudiados, y, especialmente, la relación con las lenguas que establecen aquellos que persiguen una carrera académica.

a maior parte das disciplinas, dos cursos que eu tinha na graduação, na universidade, no curso de Direito, eles tinham leituras em português. Alguns tinham leituras de textos em língua estrangeira, em geral espanhol. Dentro um pouco daquela naturalidade, há uma expectativa de que a gente compreenda. Mas eu tinha alguns professores que colocavam textos em cursos de graduação, textos em italiano, sem muita preocupação em saber se isso era uma fluência em seus alunos, se algum conhecimento de italiano, o que no Brasil é raro, porque na escola nós estudamos, ao melhor, inglês e espanhol. Então foi na graduação que eu fiz essas primeiras leituras, principalmente espanhol (PES-SOC-4).

El relato de este investigador resulta muy rico, ya que en la entrevista estableció una muy esquemática genealogía de las ciencias políticas y el Derecho en las instituciones que él transitó, y la relacionó con las lenguas que fue encontrando en el camino. Los eventuales textos en italiano con los que debió trabajar durante sus estudios de grado provienen de la matriz intelectual europea, de fuerte influencias italianas y germanas, que caracteriza al Derecho en Brasil. Los textos en castellano, por su lado, se presentaban dentro de un marco de “naturalidad” y “expectativa” de comprensión, lo cual es un rasgo distintivo de las representaciones lingüísticas alrededor de las similitudes que acercan a esta lengua y al portugués (volveremos a esto más adelante). En contrapunto, durante sus estudios de posgrado, las principales corrientes teóricas y epistemológicas provenían de los Estados Unidos, debido a la fuerte influencia estadounidense que marcó la institucionalización de las ciencias políticas en Brasil y que al día de hoy constituye la corriente principal del pensamiento en esta área⁵³.

⁵³ Sobre el desarrollo de las ciencias políticas en Brasil, ver Amorim Neto y Santos, 2005. Los autores destacan el rol de los Estados Unidos en el surgimiento y consolidación de este campo en Brasil, con acciones como el subsidio por parte de la Fundación Ford para la primera generación de politólogos brasileños formados en los Estados Unidos, que serían los cuadros académicos encargados de liderar la creación de programas de estudios en su país, o el apoyo económico de la misma Fundación al primer

foi uma experiência muito difícil para mim, o passagem da graduação para mestrado, porque além do mudar de área, né, eu saí do Direito para fazer o mestrado em ciência política, é uma mudança de área que é também uma mudança na forma de pensar, de um pensamento formalista, normativo, a um pensamento empírico, científico, enfim, são formas muito distintas de pensar, diferenças epistemológicas. E eu enfrentei esse shock todo de uma vez, então eram novos temas, objetos, novas formas de pensar, e uma literatura majoritariamente em inglês (PES-SOC-4).

Esta idea del *passagem* y la *mudança* –incluso la idea del *shock*– también surgió como una muy relevante arista a considerar en función de la formación común que han tenido los entrevistados del CIJS: las características del estilo retórico jurídico *vis a vis* el estilo científico-académico. Si bien ambos son adquiridos en la práctica, el primero es reforzado durante el grado por la orientación profesionalizante de la carrera de Abogacía en la UNC. A diferencia de las ciencias exactas que venimos mencionando, donde la investigación se presenta tempranamente como un horizonte posible, en el campo del Derecho en particular no es raro que los agentes se dediquen a la práctica profesional a la vez que llevan adelante sus estudios de posgrado, o que opten por ingresar al campo académico luego de algún tiempo de haber ejercido la profesión. Quienes eligen iniciar una trayectoria de investigación en ciencias jurídicas (o, de manera más amplia, en ciencias sociales) deben entonces atravesar un proceso de traducción o reconversión de ese *habitus* específico del abogado practicante o del funcionario judicial, que puede darse de forma más o menos fluida o brusca.

Yo litigué muchos años, entonces trasladás mucho de eso en la escritura académica. Derecho tiene una forma que no es la misma que la sociológica-jurídica. Cambiar el registro, porque por ahí la idea es la misma, pero la forma en que la contamos, la forma en que se expresa, varía un montón y en algún punto también varía entonces la idea. La forma de pensar, porque encima no es lo mismo el abogado litigante que la persona que está en Tribunales. La persona que está en Tribunales y redacta decretos o redacta sentencias está **resolviendo**. La persona que litiga está **tomando una posición** respecto a algo y **defendiendo** una postura. Tratando de **convencer**. Y cuando vos, con toda esa

programa de posgrado en ciencias políticas en la Universidad Federal de Minas Gerais (1965). Esta marca fundacional, según los autores, explica que las ciencias políticas en Brasil (al menos en su corriente mayoritaria, *mainstream*) sean una disciplina con fuerte influencia de la academia norteamericana. En la UNICAMP, el programa de posgrado en ciencias políticas data de 1974, pero solo a partir de 2005 ofrece estudios de doctorado.

esquizofrenia encima, tenés que tratar de escribir un artículo académico... es muy complicado, **a mí me costó mucho dejar la abogada** (DOC-CIJS-1).

Discutamos si lo que hablan los abogados es español, primero. Porque también tiene como un lenguaje propio. Yo trabajé mucho tiempo en Tribunales. Y Tribunales tiene una lógica de un uso del lenguaje totalmente diferente, otro registro que el académico. Por ejemplo, están convencidos de que si ponen un punto se corta la idea. El punto seguido. Entonces para que esté todo unido lógicamente hacen unas oraciones de seis o siete renglones, con quince mil conectores, gerundios, espantoso. Entonces a mí me costó, porque lo leo y me parece horrible, pero es un vicio que tengo y trato de evitar. Cuando me releo trato de corregir eso, esos vicios de la escritura judicial (DOC-CIJS-2).

La presión en general de la facultad es hacia la profesión abogado litigante, o abogado funcionario judicial. Que ahí hay un estilo narrativo, una forma de escribir. Entonces lo que sucede es que en los posgrados -yo doy clase en posgrado en Derecho también- cuando vos les pedís que escriban en formato artículo, creativo, presentá una idea, te escriben un escrito como si fuera una demanda judicial. Eso no pasa siempre, pero pasa. Es normal, viste, **uno está acostumbrado, se te mete en la punta de los dedos, en la carne, la forma de escribir**. Toda una terminología como si estuvieras discutiendo con el juez cuando no estás discutiendo con el juez, sino que estás contándole a alguien una idea sobre un tema (INV-CIJS-1).

Este proceso no es exclusivo de los egresados de abogacía de la UNC; como ya adelantaba el profesor-pesquisador del Departamento de Ciencias Políticas de la UNICAMP, la situación en Brasil guarda muchas similitudes.

a tese acadêmica não é a tese de defesa do advogado. A tese de defesa, você sabe onde você quer chegar e você constrói uma argumentação para chegar lá, com pensamento normativo. A tese acadêmica, é o resultado de uma pesquisa onde você descobre coisas. Eu lembro muito bem de como o meu primeiro projeto de pesquisa estava horrível, e ele foi destruído na entrevista, no processo seletivo, pela escrita! Por quê? Porque ela era normativa. [...] E essa é coisa da linguagem. Não tanto latim, porque eu sempre achei isso muito ridículo, mas um português muito formal, e um uso excessivo de sinônimos. A linguagem jurídica do Brasil, ela sempre vai procurar o sinônimo mais difícil, mais raro, para dar uma ideia de erudição. Então eu senti muita diferença e eu percebi muita diferença na minha escrita [...] E foi mantendo, **foi muito difícil me livrar de algumas formas** -até hoje, eu me percebo fazendo um tipo de argumentação em que eu quero dar mais ênfase, **o advogado que existe em mim volta** (PES-SOC-4).

Los destacados en el fragmento de la entrevista a DOC-CIJS-1 son reveladores en cuanto permiten pensar en el carácter performativo diferenciado de la escritura del funcionario judicial, la del abogado litigante, y la del investigador académico. En cada forma de

escribir hay un circuito comunicativo y un acto de habla diferente involucrado: resolver, tomar posición, defender, convencer. Este aspecto también está presente en la apreciación del profesor-pesquisador de la UNICAMP: mientras que un abogado busca construir una argumentación que sostenga puntos de vista ya predeterminados, un trabajo académico parte de una pregunta formulada para “descubrir cosas” (también presente en las palabras de INV-CIJS-1: en contraposición a los textos legales, la escritura científico-académica es creativa, busca presentar una idea). Esta antinomia entre el prescriptivismo y normativismo de la argumentación jurídica, por un lado, y la persecución de conocimiento nuevo en la investigación académica, por otro, se traslada a los estilos retóricos prevalentes en cada campo, y representan un proceso de aprendizaje para los agentes que se mueven de uno al otro. Por otra parte, la expresión del investigador del CIJS da cuenta de cómo las prácticas escriturales y discursivas son incorporadas, en el sentido más literal de *hacerse cuerpo*, a través de la práctica y la interacción con otros agentes bajo unas lógicas determinadas del campo científico y del mercado lingüístico. Este testimonio también contrapone el aspecto creativo de la producción científica con la suerte de automatismo que estaría presente en el registro jurídico.

Las diferencias percibidas por los agentes entre la escritura jurídica y la escritura académica en ciencias sociales disparan la pregunta de si es posible eliminar los rastros de nuestras primeras alfabetizaciones o si, por el contrario, vamos creando capas de capacidades lectoescritoras superpuestas. Es posible pensar que, cuando otros pasan a un primer plano, algunos de los *habitus* adquiridos más tempranamente se reducen a un estado latente, pero los recursos semióticos asociados a ellos sedimentan y pueden ser nuevamente activados, aunque ya no sean el principal repertorio en uso en la práctica cotidiana (como menciona el profesor brasileño, el abogado que “vive en él” vuelve cada tanto). La flexibilidad de reconversión de esos *habitus* lingüísticos y profesionales también se constituiría como un recurso semiótico en sí mismo, o, mejor dicho, podemos hipotetizar que el agente debe echar mano de todo su repertorio, el cual excede los recursos incorporados durante la socialización universitaria y el desempeño de la profesión, para efectuar exitosamente esa reconversión. Aquí resultaría relevante, por ejemplo, pensar en el capital cultural previamente acumulado, o en la diversidad de consumo de lecturas y géneros como recursos facilitadores de esa reconversión/transición.

Pasando a considerar al resto de las humanidades y ciencias sociales, el IDH es la UE con mayor diversidad disciplinar de las cuatro de CONICET seleccionadas. Al interior de cada disciplina se encuentran grandes diferencias de acuerdo a las áreas específicas y los objetos de estudio, lo cual es un factor determinante en las disposiciones y estrategias lingüísticas que asumen quienes se desempeñan en estos campos. Las siguientes consideraciones sobre las lenguas de la bibliografía consultada durante el grado corresponden a entrevistados con formaciones de grado en Ciencias Políticas, Filosofía, Letras e Historia respectivamente.

Raramente en inglés y raramente en portugués. Todo lo que yo puedo haber leído extra era no por una cuestión planteada en el programa. Bibliografía que fuera en otra lengua, siempre era bibliografía complementaria. Yo no tengo registro de que haya habido un texto principal... distinto al doctorado, que sí ha habido cosas... por ejemplo, hay una materia que tenemos puros textos en portugués. Yo portugués no sé nada, y tuve que leer portugués (DOC-IDH-1).

Cuando estudié filosofía era muy poco lo que se veía en inglés durante el grado. [...] En el grado, francés, sobre todo por Bourdieu y por toda la tradición que trabajé para mi tesis. En la especialidad un poquito más, porque todo lo que es metodología de análisis de datos, de sociología y análisis sociológico, lo más actualizado está en inglés, y en el doctorado mucho más (POSDOC-IDH-1).

En Letras en particular se tiene mucho contacto, porque tenemos cuatro literaturas extranjeras -alemana, francesa, inglesa, española, italiana. Algún tipo de relación con el idioma tenés. Yo en Inglesa directamente leía la bibliografía en inglés por curiosidad, por interés... (INV-IDH-1).

No, no, nada, absolutamente nada, alguna referencia pero por interés propio. O que algún profe te sugiera alguna cosa, “pero mirá que esto está solo en inglés”. **El inglés es como la lengua madre pero después depende en qué te especialices puede ser también muy importante otro idioma** (INV-IDH-2).

En estas cuatro declaraciones se advierten tanto las particularidades de cada área disciplinar como la tendencia general de las ciencias sociales y humanidades. Si el contacto con bibliografía en lengua extranjera es variable durante el grado, esta se va intensificando en los estudios de posgrado, donde, además de la disciplina, comienzan a jugar muy fuertemente las especificidades del objeto de estudio elegido. Esto se ve con claridad en el relato de otra doctoranda del Instituto, cuyo tema de investigación pasa, precisamente, por la lengua japonesa. En este caso, el único de los relevados en las entrevistas en que la lengua y sus posibilidades expresivas no es un tema subsidiario sino

central, la selección del *haiku* como objeto de estudio obedece a la disposición para estudiar un género literario en su lengua original en relación a los recursos lingüísticos de los que se disponía al momento de iniciar el trayecto de investigación. Lo que se percibe es una mayor exigencia en el dominio de esa lengua al pasar del grado al doctorado, a la vez que esos recursos han ido aumentando y los estudios encarados por la investigadora en formación se han ido complejizando. Cabe destacar que al menos parte de esa exigencia proviene de la anticipación de la futura evaluación que recibirá la tesis.

Desde el grado que estudio eso. [...] Estaba ya en el cuarto año de la carrera, y ahí me he empezado a interesar en *haiku*, esa forma poética breve, y he visto la posibilidad de hacer una tesis donde pueda trabajar *en japonés*. **A mí me han dicho antes de hacer la tesis, antes que sepa el tema, que me iban a hacer mucho problema si yo decidía estudiar narrativa japonesa. Porque no dominaba la lengua.** Yo antes de hacer la tesis había estudiado dos años de japonés, y japonés en dos años no aprendes nada, aprendes a decir “hola” y “chau”. Imaginate que escribir es difícil, como en cualquier lengua que no es alfabética. Yo veía que el haiku y los poetas que yo leía de haiku eran fáciles de leer en japonés, y **quería priorizar hacer una tesis que yo pueda trabajar en japonés y no en traducciones.** [...] Muchas de las cosas que he hecho ha sido para poder estudiar el objeto en la materia prima, así como venía. Y ahora en el doctorado también estoy estudiando haiku, pero un *corpus* mucho más grande de poetas modernos del siglo XX. Y siempre en japonés, ya con un poquito más de experiencia [...] **es muy necesario que yo maneje muy bien japonés para la tesis de doctorado porque en el tribunal muy posiblemente haya cosas que no me van a dejar pasar.** (DOC-IDH-2).

Aunque suene contradictorio, los testimonios de investigadores de los DCP y DS de la UNICAMP coinciden en la diversidad. El primer extracto a continuación, de una investigadora formada en Ciencias Políticas, reafirma la noción ya mencionada acerca de la orientación anglófila de dicho campo disciplinar en Brasil. A la vez, menciona algunas estrategias implementadas en los primeros contactos con bibliografía en inglés, que comenzaron durante la iniciación científica. Este es otro punto en común con la experiencia de doctorandos e investigadores argentinos: cuanto más temprana es la disposición hacia la investigación, ya sea mediante ayudantías, pasantías, becas de estímulo o iniciación, o participación en grupos de investigación, más temprano aparece el manejo de literatura científica en lengua extranjera, principalmente, inglés, lo cual va configurando un *habitus* lingüístico y científico específico, así como una percepción y valoración del propio repertorio de recursos lingüísticos (todo lo cual hace al sentido de

la propia posición en el campo en relación a los otros, lo que Salö, 2015, ha denominado *linguistic sense of placement*). También se van construyendo representaciones acerca de las posiciones de las diversas lenguas en el campo científico y el mercado de bienes lingüísticos que este configura: las principales referencias se encuentran en inglés, el francés se considera –irónicamente– una sofisticación (*un signe de distinction*, diríamos, siguiendo en su propia lengua al sociólogo francófono cuya teoría estructura gran parte de esta tesis).

Eu comecei a minha formação na Universidade de Brasília, e lá a gente lê -ou lia, por o menos, na época- literatura inglesa desde o primeiro semestre. E aí foi isso, precisava ler, e eu comecei com o dicionário do lado, e aí foi desenvolvendo, mesmo, a capacidade, ler melhor as palavras. [...] a minha área de pesquisa envolve em sua grande maioria literatura inglesa. Então, já na iniciação científica grande parte das minhas referências eram em inglês, e foi assim ao longo de toda a carreira. Então, quando cheguei a pós graduação, já não era tão complicado. Já era bem mais fácil ler inglês (PES-SOC-1).

não foram dados muitos textos de outras línguas no período da graduação, só na pós-graduação. Eu lembro muito de textos em espanhol e alguns em inglês [...] [Na pós graduação] aumento bastante [a bibliografia em língua estrangeira], **principalmente inglês, e com pitadas de sofisticação -agora estou sendo irônico- em francês** (PES-SOC-3).

En el caso de quienes comienzan a manejar bibliografía en otro idioma desde el grado, este mismo hecho se constituye como un recurso en sí mismo, en tanto supone una mayor y más temprana exposición a los modelos lingüísticos y estilísticos que se espera los agentes deberán ser capaces de generar al insertarse en el campo en tanto productores de conocimiento. Pero esto implica una doble dificultad: la adquisición de conocimientos, ya de por sí desafiante, en una lengua que no es la propia. En el caso de las ciencias sociales y humanidades, no está la expectativa ni la presión de producir (o incluso leer: de acuerdo con INV-IDH-2, durante sus estudios de grado, una eventual sugerencia de lecturas en otras lenguas venía acompañada de una advertencia) textos en otra lengua como el único camino académico posible, especialmente en las primeras etapas de ingreso al campo. Como señalamos, esta es una opción que será más o menos coercionada por las características del objeto de estudio y la comunidad disciplinar y discursiva hacia donde el agente oriente sus estrategias. Y, de hecho, cuáles lenguas se puedan tornar en capitales para el desarrollo del trabajo académico también dependerá de dichos factores.

Resulta relevante destacar que, si en las áreas STEM existe una división lingüística del trabajo científico entre los ámbitos privado y público (volveremos a explorar esta distinción más adelante), en las ciencias sociales y humanidades esta división se da al interior de la práctica académica, aspecto que ya se había insinuado en las entrevistas exploratorias. El trabajo con fuentes primarias, documentos históricos y otros materiales de archivo, así como la realización de entrevistas, observaciones, u otros tipos de trabajo de campo situado en territorios específicos, necesariamente implica el uso de la lengua de los interlocutores con quienes se intenta construir una relación en pos de la co-construcción de conocimiento. Para investigaciones locales y contemporáneas, usualmente se trata de la primera lengua que el investigador y el informante comparten, pero esto no siempre es así, ya que a través de documentos históricos o literarios puede haber interlocutores de otros tiempos, espacios y lenguas involucrados. O puede ocurrir que una investigación de carácter internacional ponga en contacto a investigadores y sujetos con diferentes trasfondos lingüísticos, en cuyo caso se recurrirá a una lengua de contacto⁵⁴. El caso de la tesista que trabaja con formas poéticas japonesas es paradigmático: se trata de una investigación que no puede prescindir de la lengua porque, de hacerlo, sería otro proyecto, otro abordaje, otra tesis. Uno de los doctorandos de la UNICAMP entrevistados relata una situación similar, y destaca cómo el disponer de determinados recursos lingüísticos se convierte en un capital y, nuevamente, en un signo de distinción en su campo:

Boa parte da bibliografia sobre o meu tema, seja da União Soviética ou seja do comunismo internacional, que é muito importante para mim, está ou em francês ou inglês -mas não tanto inglês, porque as minhas matrizes teóricas são mais em francês. Por exemplo, a bibliografia que fala a respeito do comunismo, claro que há muita coisa em russo, foi produzida pelos próprios russos. Existem as boas escolas que estudam a Internacional Comunista que são francesas e italianas. Então a leitura desses idiomas me foi muito importante. E isso me distingue, por exemplo, de outros estudiosos do comunismo no Brasil, sobretudo a nível de pós-graduação, que não tem acesso a essa bibliografia ou não tem acesso às línguas. [...] **Isso para mim, tanto para documentação quanto para bibliografia, foi um diferencial gigantesco** (DOC-SOC-1).

⁵⁴ O se desplegarán diferentes estrategias translingüísticas para asegurar la comunicación, como en la presente tesis.

La última frase de este fragmento introduce la división que queríamos exponer: las lenguas en las que se realiza el trabajo de campo o documental y aquellas en las que se lleva a cabo el trabajo teórico no siempre coinciden. En esta segunda instancia es donde se ponen de relieve las características del mercado editorial académico en las lenguas de los científicos que aquí nos ocupan, ya que la disponibilidad de obras traducidas será lo que determine la necesidad u obligatoriedad de recurrir a los textos en sus versiones originales o la posibilidad de leerlos en castellano o portugués (de esto trata el próximo apartado).

Ahora, pasando a considerar las exigencias institucionales y explícitas, todas las carreras de grado y programas de posgrado que se han venido mencionando tienen pruebas de suficiencia de idiomas como parte de los requisitos o créditos necesarios para completar el trayecto académico correspondiente. Exclusivamente escritas, apuntan a una evaluación del nivel de las habilidades pasivas/receptivas en una o más lenguas. En general, estas pruebas son consideradas por los agentes como una mera formalidad, a las que se atribuye poca relevancia excepto en el momento de efectivamente tener que rendirlas. De todas formas, el objetivo es solo cumplir con el requisito burocrático que cada carrera exige. Por el contrario, y como surgió también en la encuesta, tomar exámenes internacionales de certificación de nivel de lengua responden a una inversión que apunta a la reconversión del capital lingüístico acumulado luego de años de estudio en capital cultural institucionalizado, en particular, del tipo de certificado o titulación que es requerido para realizar intercambios y movilidades académicas.

En el doctorado tenés que rendir la suficiencia de inglés. Un examen donde tenés que traducir un texto, a mí lo que me tocó era un resumen que pasar de inglés a español y de español a inglés. O sea, te dan dos párrafos como dos resúmenes, un *abstract* de algo en inglés y un resumen de algo en español. Y te lo evalúan dos personas de astronomía. Eso también fue gracioso porque había que hacerlo, *algo a cumplir*, no algo que yo viviera como que tenía que *aprender inglés* para saber eso, todos lo vivíamos como un trámite. Te avisaban con tiempo cuándo iba a ser, te inscribías a las fechas de examen, ibas un rato a hacer eso (POSDOC-IATE-1).

los idiomas preocupan por la suficiencia. Se tienen que rendir y entonces a ver qué profe particular me puede preparar para el examen o en qué fecha rendir o qué profesor está o qué piden o qué texto usan normalmente para traducir, o sea, ahí yo he detectado que se conversa en grupo sobre esos temas (POSDOC-IDH-1).

Para estos exámenes, el inglés es siempre demandado, al cual se suma otra lengua extranjera a elección del estudiante. Dicha elección suele estar orientada por el capital lingüístico acumulado previamente, o por representaciones acerca de la “facilidad” de una lengua u otra (donde las romances son siempre consideradas más accesibles para hablantes de castellano o portugués). Por supuesto, la opción no es completamente abierta: se debe seleccionar entre las posibles lenguas que cada institución habilita a rendir. Y en esa elección inicial, que no depende de los investigadores en formación, se está realizando un recorte glotopolítico, es decir, son las instituciones de educación superior, a través de sus programas de posgrado o departamentos de idiomas, las que *a priori* determinan las lenguas consideradas relevantes o legítimas dentro del campo científico-académico. En la UNC, las suficiencias en lenguas extranjeras son reguladas por el Departamento de Idiomas para Fines Académicos (DIFA) de la Facultad de Lenguas. Para el nivel de posgrado, estas son el inglés, francés, alemán, italiano y portugués⁵⁵. En la UNICAMP, es el Centro de Ensino de Línguas (CEL), vinculado administrativamente a la Pró-Reitoria de Graduação y académicamente al Departamento de Linguística Aplicada (DLA) del Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Dentro de la universidad, cada programa de *pós* tiene requisitos particulares. Por ejemplo, tanto la maestría como el doctorado en Historia del IFCH indican explícitamente que el castellano no se admitirá como prueba de proficiencia en lengua extranjera. Esto fue destacado por una doctoranda entrevistada: “para ingresar en la maestría, en el doctorado, tenés que rendir que compruebe por lo menos dos idiomas extranjeros, pero no se acepta el español. [...] es como si no fuera una lengua extranjera de hecho. Eso es muy raro, porque otros programas lo aceptan. El inglés es obligatorio, y otra lengua” (DOC-SOC-2). La maestría y doctorado en Filosofía del IFCH indican que el francés, inglés, alemán e italiano son admisibles como lenguas modernas, mientras que, si el proyecto de tesis se relaciona con historia de la filosofía antigua, medieval o moderna, se añaden como opción el griego y el latín.

⁵⁵ El DIFA también dicta los módulos de idiomas en las carreras de grado de la UNC. Los idiomas ofrecidos varían por facultad, pero el objetivo común es lograr que los estudiantes adquieran habilidades de lectura comprensiva en su área de especialidad. No es lo mismo que los cursos regulares ofrecidos por el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, que brinda clases de idiomas anuales abiertas a la comunidad extra universitaria. Varios entrevistados cordobeses indicaron haber iniciado estos cursos, especialmente para inglés, pero los abandonaron a los pocos años por considerarlos demasiado generales o básicos.

4.2.1 Lost in translation

Como mencionamos en el apartado anterior, la disponibilidad del material en castellano o portugués, especialmente de libros, es un tema no menor que orienta la búsqueda bibliográfica de los agentes y, en algunos casos, la determina. Esto nos lleva a considerar, aunque sea brevemente, algunos aspectos de la traducción académica y científica.

De acuerdo a los testimonios de los informantes, la desactualización del material en castellano en astronomía o neurociencias puede ser un obstáculo para la iniciación en los estudios, además de ser uno de los factores que empuja al consumo de material original en inglés. Esto puede atribuirse a cuestiones de mercado, además de nuestra observación respecto de que el formato libro se reserva para una función pedagógica y no es la principal forma de circulación del conocimiento de punta en esas disciplinas.

Por otro lado, en ciencias sociales y humanidades los principales referentes teóricos o textos canonizados como “clásicos” suelen estar traducidos y disponibles sin mayores problemas. También existen autores menos conocidos en disciplinas no centrales cuyas obras no circulan en muchas lenguas y hay que recurrir al idioma original o a su traducción en inglés (ya que siempre habrá más posibilidades de que la primera traducción de una obra con aspiraciones de circulación internacional sea hacia el inglés).

Es destacable cómo algunos investigadores de las Humanidades asumen activamente el proceso de traducción como parte de su actividad académica, actividad que en las ciencias exactas es dejada en manos de las editoriales. Esto implica también un sentido de la identificación de las obras de valor y de las áreas de vacancia en donde existen nichos para llenar en cada lengua. En consecuencia, hay un ritmo más acelerado de traducción y otra lógica más autónoma y acorde a las percepciones de agentes que de hecho se desenvuelven dentro del campo científico-académico, y no necesariamente (o no exclusivamente) impulsada por decisiones del mercado editorial.

La última traducción importante que hicimos es un texto de 2020 que lo tradujimos el mismo 2020... estamos ya traduciendo cosas que por ahí salieron el mismo año. Libros que no tienen cinco años los traduce gente vinculada, o estudiantes de la maestría o tesis nuestros... que traducen o tienen vinculaciones editoriales entonces proponen traducciones [...] de repente está la posibilidad de tener contacto con editoriales, de proponer traducciones. Con editoriales de referencia ya hace un tiempo que cuando traducen algo nos lo mandan para que incorporemos esa traducción a nuestra bibliografía,

la citemos, la usemos en el curso, o a preguntarnos qué autores nos parecen relevantes para traducir (INV-IDH-1).

Respecto de las traducciones, también existen diferencias que ya no obedecen a la disciplina, sino al mercado editorial representado por la lengua oficial de cada país. En Argentina, los hispanohablantes recurren a las versiones originales por voluntad propia o por “obligación” en caso de que no exista una traducción al castellano. En Brasil, los lusófonos que por distintos motivos no acceden directamente al texto en lengua original, recurren a las versiones en castellano como primera opción si no hubiera traducciones en portugués. Incluir textos en castellano en los programas de sus asignaturas es incluso una práctica extendida entre docentes universitarios desde el nivel de grado. Además de las ya citadas razones de mercado editorial, circulan como justificación una serie de representaciones sobre la cercanía lingüística y la presunta transparencia entre el portugués y el castellano. Como mencionamos en el Capítulo 1, la enseñanza del castellano en Brasil durante todo el siglo XX estuvo marcada por el énfasis en las similitudes entre ambas lenguas, enfoque que reducía las diferencias a la incorporación de vocabulario (Fanjul, 2019). Es esperable, entonces, que esta forma de concebir la intercomprensión como algo sencillo e innato para los hablantes nativos aun permee las actitudes y disposiciones de los académicos hacia las lenguas.

Se supone que toda la gente, o lo que he escuchado toda mi vida en la universidad, es que todo estudiante brasileño es capaz de leer un texto en español. Hay un diccionario, y listo, la estructura es la misma, ponete a trabajar. Y no se considera como si fuera un idioma extranjero. [...] Es porque tienen la idea de ‘bueno, ustedes hablan español, pueden leer. No van a escribir en español, pero se puede leer’ (DOC-SOC-2).

eu acabei pegando prática na leitura do inglês e do espanhol, por causa dos textos que eu tinha que ler. Porque muitas coisas não estavam em português, então os professores já riscavam dar os textos nessas línguas. [...] havia textos que só estavam ou nas línguas originais, ou traduções, vamos supor, como supôs que o espanhol era mais fácil de ler, de entender... eu tive um professor que dava muitos textos do historiador Eric Hobsbawm e do historiador Edward Thompson. E esses textos às vezes eles estavam em inglês, não em português, mas o professor conseguia encontrar uma tradução em espanhol. Então ele diz, ‘ah, vocês conseguem ler em espanhol’ (DOC-SOC-1).

eu gostaria muito de estudar de fato espanhol para ter um domínio da língua que não seja essa... esse **fingimento** que nós temos aqui, de que nos entendemos (PES-SOC-4).

empecé português em 2014 porque me interessava... me parecia um idioma que era fácil... bueno, no es tan fácil como parece (POSDOC-CIJS-1).

siento que me haría falta el portugués. Para leerlo, perfecto, yo leo artículos en portugués [...] pero para escribirlo, nada, yo escribo en español, a veces me contestan en portugués, y así nos vamos entendiendo al 70% (POSDOC-IDH-1).

Por supuesto, la traducción no se agota en la actividad profesional o en la espera por obtener obras “oficialmente” disponibles en determinadas lenguas. Los desarrollos en aplicaciones de traducción automática son una herramienta prevalente en la práctica cotidiana de los entrevistados, como se puso de manifiesto en la encuesta. Es destacable que los agentes son conscientes de las limitaciones de estos programas, y no les exigen más de lo que este tipo de software puede dar. Consultados acerca de este tema, los científicos del IC coincidieron en admitir que en los últimos años ha habido grandes mejoras en las capacidades y precisión de las traducciones automáticas, pero también en mostrarse escépticos respecto a la exactitud que estos programas serían capaces de alcanzar. Es decir, los traductores automáticos son una herramienta que ayuda a realizar una aproximación general a un texto cuando no se conoce esa lengua (y si se dispone de conocimientos de la lengua meta en algún grado, el usuario encontrará que la traducción siempre será mejorable), pero no se debería depender de ellos al momento de producir un escrito cuyo destinatario es la comunidad académica. Si a priori los softwares de traducción automática pueden parecer un instrumento democratizador del acceso a las lenguas, una segunda mirada revela que, todavía, quienes dispongan de un mayor repertorio de recursos lingüísticos estarán en condiciones de juzgar la calidad y adecuación del producto traducido; quienes no, deberán confiar más o menos ciegamente en lo que arroje el algoritmo.

Não gosto, não uso. Já foram piores, eles melhoraram muito, mas não uso, eles são artificiais. A escrita que eles geram não se parece com a escrita humana, e robótica. [...] ajuda, mas não dá para confiar nesse tipo de solução ainda (DOC-IC-1).

Funcionam, mas sempre é necessário ter... se você tiver um conhecimento da língua, talvez não 100% conhecimento, mas conhecimento, pode sempre melhorar porque sempre tem alguma coisa que o computador não consegue fazer 100% da tradução, por exemplo. O tradutor não saberia qual é seu gênero, e não conseguiria... (POSDOC-IC-2).

Yo creo que en algún momento un traductor podrá llegar a tener casi la misma capacidad que un traductor humano, ¡pero! Por ejemplo, si comparamos el español de Argentina y el español de Colombia, nosotros hablamos algunas cosas de manera diferente. Entonces esas expresiones que inclusive siendo del mismo idioma, siendo de la misma raíz, que se expresan un poco diferente, en ese sentido sí los traductores automáticos yo creo que no

creo que alcancen a tener esa capacidad de diferenciar esas características particulares de los diferentes estilos, por así decir, que puede llegar a tener una misma lengua. Pero sí creo que los traductores automáticos van a llegar a cierto estándar. Van a entregar un texto traducido que es un texto entendible. Todo el mundo que hable esa lengua, que hable ese idioma, lo va a poder entender. Pero sí hay cosas específicas que ellos no van a conseguir resolver (POSDOC-IC-3).

Não uso, normalmente uso somente para traduzir alguma palavra que não sei, ou uso o próprio dicionário da computadora. Em geral é ruim. Era. [...] Tem melhorado, os algoritmos têm melhorado, e de boa qualidade hoje. Mas eu não tenho experiência, não costumo traduzir. [...] É uma boa ajuda, mas às vezes percebo que a tradução não é certa. Então eu acho que está bom, acho que está bom pra você consumir, não serve pra você escrever como você escreve um artigo inglês (PES-IC-1).

4.2.2 *With a little help from my friends*

Vale la pena prestar atención a algunas metáforas usadas por varios de los entrevistados para referirse al proceso de alfabetización académica que cada uno transitó o transita. En primer lugar, aparece la idea del *salto*:

...se ve este Frankenstein, este **salto** entre el lenguaje más jurídico con el lenguaje más sociológico con una mirada más filosófica (DOC-CIJS-1).

El **salto** claramente lo di cuando empecé a dar clase, y cuando empecé a investigar [...] El **salto** fue cuando empezó la cuestión académica, la parte de formación te diría que es nula la bibliografía que ves en otro idioma (POSDOC-CIJS-1).

[Los seminarios internos] se hacen en español entonces por ahí el **salto** es grande cuando te hacen presentar en inglés, venís presentando todo en español y para un congreso internacional tenés que presentar en inglés, el **salto** es grande [...] Había muchas cuestiones en FAMAF de la forma de cursado, de la forma de rendir, lo que te decía de usar textos en inglés en tercer año, que eran cuestiones realmente muy traumáticas porque era re difícil y uno tenía que hacer un **salto** todo el tiempo grande. Con respecto a esto del inglés, muchas veces se lo vive de la misma forma (POSDOC-IATE-1).

...pasar de una cosa de dos páginas a algo de diez o veinte es un **salto** bastante grande (POSDOC-IATE-2).

Podías estar inserto en ese mundo y pensar que ese mundo era *el* mundo, y en realidad estabas en un charco, por decirlo, dentro de un universo más grande. Generalmente los que estamos en CONICET en algún momento de la carrera hacemos el **salto**, independientemente si después lo hacemos o no con nuestras producciones (INV-CIJS-2).

El “salto” se percibe en las representaciones de los jóvenes investigadores como una discontinuidad, como una falta de relación entre las exigencias y la preparación recibida,

como una transición brusca para la que no se estaba suficientemente entrenado. Especialmente en disciplinas sociales y humanistas, donde el contacto con bibliografía en lengua extranjera en general no ocurre sino hasta el posgrado, se da una mayor desconexión entre la enseñanza de grado y de posgrado. Esto contrasta con la idea de salto como superación, como cambio de modalidad de trabajo con una connotación positiva que se desprende del comentario del investigador del CIJS (quien, podemos inferir, ya ha dado ese *salto*).

Cerca a la metáfora del *salto* se encuentra la metáfora del “Frankenstein”, ya mencionada por DOC-CIJS-1, para describir textos de autoría individual o colectiva donde la desconexión entre argumentos o estilos salta a los ojos del lector. Las características del personaje literario se reponen rápidamente: un texto “Frankenstein” sería uno desprolijo, confeccionado con torpeza a partir de retazos, con gruesas irregularidades, al que le falta pulirse. Por oposición se pueden inferir las cualidades que hacen a un buen texto: integración entre sus secciones, fluidez para desenvolver las ideas, cohesión y coherencia estilística. Es decir, lograr que no se noten “las costuras” propias de las etapas tempranas de escritura. Y, de hecho, que esas falencias sean percibidas y señaladas por los lectores constituye el principal miedo de los entrevistados en su carácter de autores, tanto al escribir individualmente como en conjunto.

se você não tiver um líder para tentar colocar as coisas em ordem, o artigo final é o que a gente chama de **Frankenstein**. Porque cada pessoa tem um estilo de escrever, e quando você lê o artigo você nota que essa seção parece que fala diferente do que a outra. Então eu tento liderar, e organizar depois que todo mundo escreveu, eu escrevo por cima tentando colocar do meu jeito (DOC-IC-1).

em geral nós temos uma ideia, fizemos um primeiro esboço, e aí dizemos em geral, você desenvolve este argumento, eu desenvolvo este. A gente passa mais de uma vez para ver se tem coerência, para unificar uma coisa de retazos, né, **um Frankenstein**, assim, de argumentos. E é mais difícil, até porque muitas vezes não é só o estilo de escrita, muitas vezes são diferenças epistemológicas, de compreensão, de interpretação, então obviamente é um processo mais complicado (PES-SOC-4).

Estos dos fragmentos de investigadores brasileiros de diferentes disciplinas nos introduce en los patrones de autoría y coautoría exhibidos en cada subcampo. La escritura individual es común en sociales y humanidades, o al menos tan común como las colaboraciones, las cuales suelen surgir a partir de proyectos o convocatorias específicas.

Incluso, ambas modalidades no son mutuamente excluyentes: en estas áreas es habitual mantener uno o dos proyectos de investigación colectivos a la vez que se persiguen intereses individuales en paralelo. Mientras, en astronomía, neurociencias y ciencias de la computación la modalidad de autor único se reserva casi exclusivamente para las tesis. Los *papers* de estas áreas son, casi en su totalidad, elaborados en co-autoría a partir de una colaboración interna (un doctorando con su director o varios miembros de un mismo equipo, por ejemplo) o externa (cuando se involucran otros investigadores de varios grupos o países). En este punto se torna significativo el orden de la autoría del trabajo: el primer autor es quien ha asumido las mayores responsabilidades en el diseño experimental, el trabajo de construcción de datos, el análisis e interpretación de resultados; el último autor es el investigador más *senior*, jefe de laboratorio, o director del tesista. Es precisamente por esto que el “primer *paper* como primer autor” resulta un hito relevante en la trayectoria de un científico en formación, al tratarse de una instancia en la que se asume un rol en cierta medida directivo. Estas jerarquías se ponen de manifiesto en la forma de escribir en grupo, como ya mencionaba DOC-IC-1. De acuerdo a la relación entre el primer y el último autor (lo cual en muchas ocasiones se traduce en la relación entre doctorando y director) y a los estilos o culturas de trabajo instalados en cada institución o, más precisamente, en el seno de cada grupo de investigación, cada agente tomará diferente protagonismo en la tarea concreta de la escritura.

En general es co-autoría. Las cuatro publicaciones en las que participé, tengo tres de primer autor y fueron todas en colaboración con otros miembros del laboratorio. Lo cierto es que al menos en mi laboratorio, y creo que es una práctica medio difundida en el Ferreyra, el que escribe el *paper* efectivamente es tu director. Hay algunos directores más jóvenes ahora que sí te dan para escribir, porque saben y han pasado por el proceso de llegar a ser posdoc y no saber cómo carajo escribir un *paper* porque todos los *papers* te los escribió el director. Entonces sí te dan para escribir, que **creo que es algo super necesario, para una persona que está formándose para la carrera científica, arrancar en el doctorado a escribir**. Pero sí, son todas co-autorías. [...] En general es el director o el *PI*⁵⁶, el investigador principal va haciendo la escritura, y después la vamos revisando -yo lo que hice por ejemplo con mi director fue estar como muy codo a codo en la misma oficina escribiendo las cosas, un poco que fue como una co-escritura, porque yo lo iba corrigiendo sobre la marcha, muchas veces. Y después mi rol como primer autor fue hacer toda la investigación, todos los experimentos, formalizarlos, analizarlos, hacer

⁵⁶ En inglés, *Principal Investigator*, denominación muy extendida para designar al investigador responsable por un proyecto de investigación, especialmente, por obtener su financiamiento. El doctorando entrevistado utilizó la pronunciación en inglés del acrónimo, /pi: ai/.

las figuras, toda esa parte la hice yo, digamos. Los autores del medio, algunos ayudaron con la metodología, ayudaron con algunos experimentos, ayudaron con la revisión del texto, y así (DOC-INIMEC-2).

En mi corta experiencia mis dos trabajos los escribí casi todo yo. El primero fue con dos investigadores de acá del Observatorio, mi director y otro más, que por supuesto aportaron y colaboraron y me ayudaron a escribir mucho, y estuvieron conmigo todo el tiempo. El segundo trabajo ya fue con un investigador de otro lugar, y otro más. O sea, los dos con los que estuve en el primer trabajo, y otros dos más, entonces éramos cinco, y este lo escribí casi todo con el rumano. Yo escribía, le mandaba, él me editaba, y el papel de los otros tres fue más bien el de... se sumaban cada tanto a lo que íbamos escribiendo y nos decían “acá estaría bueno agregar esto, esto no se entiende, podríamos agregar un capítulo que hable sobre esto”, iban aportando. Después de mucho tiempo -porque nos llevó muchísimo tiempo- estaba terminado el trabajo, estaban todos de acuerdo con lo que habíamos escrito, pero en general la parte concreta de la escritura la hice yo con M. [...] Entonces en mi caso fueron más bien un trabajo individual-acompañado. Pero sí sé que hay otras personas que trabajan dentro del instituto y del Observatorio en general que se sientan de a dos o de a tres, o que se reparten “vos escribite este párrafo, yo escribo este otro”, porque son trabajos donde colaboran y mezclan cosas. Sé que cada uno escribe por separado y cada uno se dedica a lo que sabe. **No sé cómo hacen después para unificar, es más trabajo. Cuando alguien agrega algo a lo que yo escribí y veo el cambio de estilo, me duelen los ojos** (DOC-IATE-1).

En general es como que quien va de primer autor se encarga de escribir prácticamente todo. Varía mucho la participación de los siguientes autores, qué tanta mano le meten al trabajo. Hay algunos que sí, quieren que el resto de los autores participen activamente escribiendo secciones enteras, cosas así. Pero hay otros que no, que te dan el artículo ya escrito y te lo pasan para que hagas correcciones nomás. Entonces si te toca ser la primera autora de un *paper*, es como que se espera que escribas el 80%, ponele, algo así. Que lo tengas casi listo vos y que pidas *algo de ayuda* con lo demás (POSDOC-IATE-2).

Mis últimos *papers* han sido de la siguiente forma: yo empiezo, hago el texto entero, luego ya lo paso a los otros autores para que lo revisen. [...] Hay algunos *papers* en los cuales apareces como primer autor, o como segundo autor, que son -bueno, dentro de computación es así- responsables por el trabajo. Ya sea el código, el texto, todo. El último es el asesor o el orientador. Y en el medio hay gente que, no sé, ha colaborado por ejemplo con experimentos, con la definición de ciertos conceptos, con las fórmulas matemáticas, pero básicamente el *paper* es más de los primeros autores y del último (POSDOC-IC-1).

Normalmente sempre o primeiro autor e quem trabalhou mais em cima, seja escrevendo, seja fazendo experimentos, e depois sempre pela colaboração de cada um, quem colabora mais e o próximo na lista de autores. Normalmente os responsáveis, como orientadores, no final dessa lista. Em esses casos, que eu tive, as pessoas colaboraram igualmente, eu tive três, somos três autores que colaboraram igualmente, então seguimos pela ordem alfabética, mas apresentando no próprio artigo uma maneira de falar “os autores colaboraram igualmente para a resolução do problema”. Deixa claro no artigo que a colaboração foi igualitária (POSDOC-IC-2).

com co autores, quase sempre com co autores. Às vezes com alunos de mestrado ou doutorado, que estão fazendo a sua pesquisa, pesquisa dele, ou com os colaboradores de outros lugares. Pergunta interessante. Bom, muitas vezes separamos por secções, tem algumas secções que algumas pessoas trabalham mais que outras. Muitas vezes tem uma pessoa que escreve a parte principal, o mais técnico, e outra ou outras que fazem a parte de juntar tudo, de **fazer uma coisa mais harmônica** (PES-IC-2).

en las ciencias duras por lo general hay un orden jerárquico ahí, que el primer autor suele ser el estudiante, el que ha hecho el experimento, el que ha estado en la mesada. Después al medio va gente que ha ayudado, de alguna u otra manera, y al final va el director de tesis o el principal dueño *de la línea* de trabajo, o el que ha puesto la mayor parte del dinero para el trabajo. Por lo general, el autor corresponsal, el que se comunica con el editor, es ese último autor (INV-INIMEC-2).

Las repetidas menciones a las cuestiones estilísticas y a la obtención de un texto armónico a partir del *input* de varios autores denota que durante todo proceso de escritura, los científicos, pensados desde este punto de vista como autores⁵⁷, también comienzan a desarrollar un estilo propio, una voz. En astronomía, neurociencias y ciencias de la computación, más allá de referencias a los estilos personales, parecería que es una voz única (“científica”) que se aprende, se adquiere; mientras que en sociales y humanidades, es una voz propia que, más allá de las convenciones que impone el registro académico, se construye. “Eso también es otra cosa que todavía no tengo muy definido, decidido, que es la voz con la que una habla. Así que eso, que vos me preguntás del estilo, eso no lo tengo resuelto de cómo lograr, con qué voz hablar. Porque también una cosa es lo que una quiere hacer y otra cosa son las reglas de la comunidad académica, ¿no?” (DOC-CIJS-2). En este sentido, el proceso de incorporación de aquel estilo jurídico mencionado por quienes ejercieron la profesión de abogados antes de ingresar a la academia se acerca más a la incorporación formulaica del inglés que se da en las ciencias exactas que a la búsqueda de una voz propia que, dentro de los márgenes de lo

⁵⁷ Es interesante cómo en las áreas STEM la denominación de *autor* se usa en una cierta forma metonímica para designar todo aquello que *se sabe* que implica haber participado en un trabajo publicado de acuerdo al orden en el que figura el apellido en la lista de autoría. De ahí la relevancia atribuida a los trabajos como primer autor, especialmente para los científicos en las primeras etapas de su trayectoria. Para investigadores consolidados o en vías de consagración puede ser más valioso en términos de capital específico el figurar como último autor, lugar que resaltarán su rol directivo y su experiencia. Pero en estos deslizamientos de significado, la dimensión de *autor* como *productor de texto* no parece ser la más resaltada, a menos que se indague específicamente como en el caso de esta tesis. Como dijo DOC-INIMEC-2, “mi rol como primer autor fue hacer toda la investigación”. En estas ciencias, el autor es el autor intelectual del problema y el experimento, y, subsidiariamente, del texto. Por el contrario, en las ciencias sociales y humanidades la idea de firmar un trabajo como autor único o coautor conlleva una cercanía mucho mayor con la textualidad y una mayor relación con las operaciones cognitivas y epistémicas que se llevan a cabo en el acto de plasmar las palabras en papel.

académicamente aceptable en cada área, habilitan, en diferente medida, las disciplinas de ciencias sociales y humanidades.

Estas diferencias de estilo que se encuentran entre las ciencias escritas en inglés y las ciencias escritas en una diversidad de lenguas nos remite a la discusión planteada entre las diferencias retóricas que existirían entre el inglés y las lenguas romances (Bennett y Muresan, 2016). Aunque este planteo corre el riesgo de esencializar ciertos caracteres lingüísticos al asociarlos de manera inherente a una lengua u otra, en realidad hace referencia a los estilos construidos alrededor de tradiciones académicas y de pensamiento particulares que se expresaron, históricamente, en lenguas distintas. Sin ir más lejos, un ejemplo al respecto es la consideración en el Capítulo 1 de esta tesis acerca de la construcción gramatical específica del inglés que habilita el concepto de *(trans)languaging*. Si bien algunas afirmaciones que ya resultan casi de sentido común son cuestionables, o al menos no absolutas, desde el punto de vista lingüístico (el inglés es más linear, pragmático, y directo; las lenguas romances tienden al barroquismo, a las digresiones, y a una prosa recargada, ornamentada), sí existen diferencias fundadas en las tradiciones culturales y académicas y en el modo de institucionalización de la producción y transmisión del conocimiento en regiones lingüísticas y contextos geopolíticos distintos (por ejemplo, la persistencia durante el siglo pasado de la enseñanza de la retórica clásica, derivada de las tradiciones escolásticas, en las currículas escolares de Francia, Portugal, España, Italia y Rumania [Bennett y Muresan, 2016]). El conflicto, precisamente, radica en la jerarquización y valoración diferencial de un estilo, el *paper*, y una lengua, el inglés, por sobre otros. En la actualidad, la presión sobre las (semi)periferias por asimilar el discurso científico a los modismos del centro acarrearía una erosión de esos estilos académicos tradicionales: para lograr ser publicado, leído y citado en los centros, hay que sonar como los investigadores del centro (Bennett y Muresan, 2016). Es por esto que diversos investigadores advierten contra el “epistemicidio” (Bennett, 2015; Ortiz, 2009) que implicaría un establecimiento completo de la hegemonía no solo de la lengua inglesa, sino del estilo argumentativo y la manera de estructurar el pensamiento científico propia de la academia anglosajona. A la vez, la necesidad de adaptarse a ese estilo dominante es otra fuente de dificultades para académicos formados en las tradiciones de ciencias sociales latinas, en este caso, latinoamericanas. En palabras de investigadores del IDH y del CIJS,

detrás de eso hay tradiciones y formas de escritura y de presentación. Nosotros tenemos este costado mucho más latino, que es una mezcla entre español, francés, italiano... demasiado retórico, somos mucho de la retórica, mientras que el inglés es mucho más preciso, al grano, dejá la retórica y el chamuyo de lado, y andá. Y cuesta mucho meterse en la medida en que no estás en un ambiente anglosajón y aprendés un poco a los ponchazos esas cosas, se vuelve como difícil. Me encantaría ir a pasar un semestre, un año, un tiempo a alguna universidad anglosajona, justamente para poder manejar mejor esas cosas. Cada idioma te estructura la cabeza de una forma distinta, no, y eso en la producción académica se ve mucho (INV-IDH-2).

me costó bastante [pasar] desde la cultura del castellano, o la cultura castellana, latina, si se quiere, a la cultura de cómo los anglosajones manejan el idioma, la argumentación, y la lógica de sus escritos. [...] implica todo un cambio de cosmovisión y de paradigma el pasar a otro idioma, no es solamente saber escribir o leer y hablar, sino que es otra forma de entender el mundo y eso se expresa a partir del idioma. Entonces tuve que volver a hacerlo a un proceso consciente de adaptación de deconstrucción y construcción de mi persona y de mi manera de escribir y pensar el mundo [...] un proceso que me tomó años, literalmente, para poder entrar a la lógica anglosajona de producción del conocimiento académico. De nuevo, tiene que ver no solamente con la cuestión del idioma per se, sino todas las relaciones sociales y de poder que se simbolizan y se estructuran a partir del idioma (INV-CIJS-2).

Sin embargo, y a modo de contraargumento, las cualidades que se le atribuyen a la lengua inglesa aplicada a la organización y expresión del pensamiento científico (claridad, economía, precisión, pragmatismo, entre otras) puede ser a veces una ventaja, como en el caso del pesquisador formado en Derecho que debió reconvertir sus modismos escriturales y retóricos al iniciarse en la investigación en ciencias políticas y sociología. Como planteamos anteriormente, las convenciones estructurales formales del artículo científico escrito en inglés⁵⁸, incluso dentro de las ciencias sociales, presentaría una mayor cercanía al estilo formulaico y altamente estandarizado de los textos jurídicos, lo cual facilitaría la transición de un campo al otro.

aí tem uma coisa muito interessante da influência estadunidense na ciência política brasileira: a forma dos americanos de escrever artigos científicos me ajudou muito. “O objetivo deste texto é tao”. “Na seção seguinte explicarei o que eu pretendo fazer”. “Na outra seção apresentarei os dados e metodologia”. “Na terceira seção discutirei os

⁵⁸ Siguiendo el formato IMMRyD, cuyas convenciones estipulan que se expliciten los objetivos tempranamente en el texto, que se inicie cada párrafo con la idea principal (*topic sentence*) que será sostenida mediante argumentos secundarios, que se trate la metodología, la presentación de los datos y su interpretación de manera separada, etcétera (Canagarajah, 2002).

resultados”. Embora não seja um positivista científico, esse estilo de escrita, ele me ajudou muito. Quando no doutorado aumentei meu diálogo com a sociologia política francesa, aí complicou, mas aí não era mais culpa do Direito, aí era culpa de outro tipo de... vamos dizer, sofisticação linguística que é muito típico da sociologia política francesa. Bourdieu, enfim, aquela coisa prolixa... gente difícil de falar, muitos dos pós-estruturalistas também. Então eu percebi, eu tive muita dificuldade com isso (PES-SOC-4).

Asimismo, como considera Canagarajah (2013, 2019), ningún texto es 100% monolingüe, pero los autores negocian entre las convenciones y normas institucionales y los recursos semióticos de los que disponen para producir textos que sean lo más apropiados y efectivos posible para una situación comunicativa dada. Aunque la expectativa es que el producto final no se presente a simple vista como un texto híbrido, las prácticas y procesos que le dan origen involucran, como hemos visto, diversos códigos y recursos que se aplican a sabiendas de que texto en su versión definitiva deberá ajustarse a determinadas normas y convenciones. Es por esto que siempre se encuentran ecos de otras lenguas incluso en la escritura “directamente en inglés”. Esas huellas son aquello que editores y revisores suelen señalar como un inglés deficitario.

Eu notei que pouca diferença faz na qualidade do artigo para receber esses comentários. [...] Em todos eles você recebe críticas de seu inglês. Me parece que todo revisor acredita que o inglês dele é correto e o seu não, independente do que está escrito e do quem escreve. Incluindo para pessoas nativas de inglês, eles também recebem esses comentários [...] Então muitas vezes você enviava um artigo para conferência, e recebia o famoso “o artigo tem que ser *proofread by a native speaker*” (DOC-IC-1).

Es bastante generalizado que los textos cuando vos mandás a publicar te devuelven diciendo que estaría bueno que lo vea un nativo o que le corrijas un poco el inglés (POSDOC-IATE-1).

Sim, algumas vezes, apesar do meu inglês, recebi comentários desse tipo. Que estava usando expressões que não eram nativas de inglês. Acontece, a gente tenta corrigir a parte técnica e aproveita para dar uma revisão a inglês. Melhora, não fica perfeito, não sou nativo. Eu não escrevo tão bem como um nativo vai escrever, com uma linguagem mais bonita. [...] não é que você seja errado, e que um leitor nativo percebe que soa estranho, como os sotaques. Você ouve as pessoas e sabe que tem sotaque. Então um leitor nativo sempre percebe quando vem escrevendo e não é nativo. Sempre, em maior ou menor grau. Então algumas vezes recebi comentários, eu recebi o *review* do *paper*, o avaliador dava sugestões das frases que ele achou -no faria com todas, mas algumas estava explicitamente “se dizer assim, se dizer assim...” (PES-IC-1).

Los revisores con frecuencia te critican también no solo el contenido sino la forma, y te dicen “acá hay algunos modismos que suenan raro”, errores que uno comete porque usa modismos que son inadecuados, viste (INV-INIMEC-2).

En inglés directamente escribo yo y lo reviso yo, a lo sumo me vuelve con observaciones de los *journals* cuando ven alguna... me han marcado, alguna vez más, alguna vez menos, pero en general lo he podido resolver yo sin mayores problemas (INV-IDH-1).

Pero es que la escritura de un artículo que describe un proceso de investigación en el que hubo más de una lengua involucrada inevitablemente resultará *codemeshed* y como tal no es –no puede ser– monolingüe, aunque al final aparente estar escrita en un mismo, un único y monolítico idioma. Un texto en *standard English* oculta una serie de procesos de escritura subyacentes, que pueden incluir etapas previas de lectura, planificación, borradores, revisión y discusión en múltiples lenguas y modalidades, aunque el producto final se presente como monolingüe y adherente a la norma lingüística dominante. Esto es lo que pasa cuando el proceso integral de “hacer ciencia” se reduce a y se identifica exclusivamente con su *output*: el artículo publicado en revistas especializadas, indexadas, internacionales, y de alto impacto (Hamel, 2013). Y, por otro lado, la corrección lingüística y la adherencia a la norma legítima se sigue identificando con el paradigma del hablante nativo, aunque la función de *gatekeeping* de editores y revisores ya no recaiga exclusivamente en personas cuya primera lengua es el inglés⁵⁹, como, por ejemplo, uno de los entrevistados del IC:

de hecho, cuando yo reviso, cuando hago la revisión de un artículo, yo trato de hacer una revisión en inglés, y por ejemplo, si no hay concordancia entre los verbos, alguna cosa así... eso lo hacen y yo también lo he hecho, yo como revisor yo también lo he hecho (POSDOC-IC-3).

La dimensión inherentemente colectiva de la escritura resaltada hasta aquí da cuenta de la relevancia de los que Lillis y Curry (2006) han denominado *literacy brokers*, esto es, agentes que median en la alfabetización y en la interacción con textos, de manera formal o informal. En el caso de la escritura académica, los *brokers* por lo general no comparten la autoría de los textos pero funcionan como mediadores en las diferentes etapas

⁵⁹ Basta comprobar los porcentajes de científicos que respondieron haberse desempeñado como evaluadores en revistas académicas de su especialidad (Capítulo 3), y las lenguas en las que realizaron tanto la lectura de los manuscritos como la redacción de sus pareceres.

escriturales y, en el mejor de los casos, contribuyen a lograr una publicación exitosa. Los *brokers* pueden ser tanto profesionales de la traducción o edición de textos, a quienes se contrata remuneración mediante, como colegas o compañeros de trabajo insertos en redes informales de intercambio recíproco (Lillis y Curry, 2006). En un sentido amplio, los revisores de estilo, editores y pares evaluadores de las revistas académicas también podrían ser considerados *brokers*.

Es interesante señalar que, en la encuesta, tanto argentinos como brasileños identificaron en un bajo porcentaje el recurso a *literacy brokers* como una estrategia a la hora de leer, escribir o hablar en una lengua extranjera. Sin embargo, fueron mencionados de manera espontánea al describir procesos de escritura colectiva, y con mucho énfasis cuando el texto en cuestión no se está escribiendo en la primera lengua del agente.

Tive vários mentores, na verdade, ao longo do tempo. O primeiro foi durante o meu mestrado, doutorado faço com outro professor, e por um acaso entrei numa colaboração com uma professora dos Estado Unidos, então todos eles tiveram um pouco de influência no jeito que eu escrevo hoje (DOC-IC-1).

O meu orientador me deixa muito independente para qualquer tipo de iniciativa. Ele já é um pesquisador consagrado, e já tem uma certidão. Ele nunca me pressionou a respeito de publicar mais, publicar menos, publicar em tal forma ou em tão revista. Mas tem uma questão, eu sempre fui muito rigoroso com a redação. Então sempre ajudei amigos a escrever melhor, quanto também sempre fui muito rigoroso com a auto correção também (DOC-SOC-1).

Durante o mestrado eu fiz parte de um grupo de pesquisa, um grupo bem fechado de pesquisa, e o trabalho foi feito em grupo, então foi uma coisa um pouco mais tranquila de escrever, porque sempre tinha um pós doc, tinha uns professores, e tinha outros alunos do mestrado juntos, para poder ajudar a essa escrita. Então acho que a melhor parte foi que tinha alguém sempre pra ajudar. Se colocavam as ideias principais, e havia alguém para ajudar a melhorar essa escrita, a deixar um pouco mais claro o que está sendo mostrado (POSDOC-IC-2).

Casi siempre se parte de las limitaciones del inglés en el sentido que nadie espera que alguien lo escriba perfecto de una. Muchas veces también el doctorando, para que vaya aprendiendo la escritura, propone o va haciendo un texto. A veces cuando no se animan tanto en inglés puede ser en español. Y una vez que está ya el texto, ir puliendolo entre todos y cada uno va sugiriendo, esa parte ya sí es toda en inglés. Casi siempre hay reuniones específicas para revisar la escritura. *Todo esto hablando de personas que todavía no se doctoraron o personas que están más iniciando la investigación.* Eso seguro que va a haber una reunión para ver la escritura en sí. La idea es que todos lo veamos y todos opinemos y veamos si hay alguna parte que nos parece que está floja, esa última lectura que uno va leyendo y “esto me da duda” porque lo escribió otro. En mi caso, en los últimos *papers* que tuve colaboradores de afuera estuvo muy bueno porque

tenían mucho mejor inglés y están mucho más acostumbrados a producir *solo* en inglés. Muchos hablan español, pero aún así no escriben nada en español científico. Entonces también es una ayuda porque el texto queda más pulido de una (POSDOC-IATE-1).

Si te interesa cómo es el proceso de escritura con gente de distintos países te cuento que sobre todo tengo experiencia en portugués porque no he trabajado colectivamente con gente que hable inglés. Y la experiencia que tengo con el portugués es muy linda, porque hemos escrito ellos en portugués, nosotros en español, llegar más o menos a la estructura del contenido que es el mismo proceso que en español si fuéramos todos los autores... y después se traduce eso. Me pasó al revés también, escribir un artículo en español con una investigadora que habla portugués y después fui yo el que revisó el contenido del artículo (POSDOC-IDH-1).

Es super enriquecedor. El [colega] de Francia en realidad es estadounidense de nacimiento, su inglés es impecable, no hay ninguna duda. Vos escribís una frase y él la da vuelta, y la vuelve a retorcer, y después se corrige a sí mismo, siempre está dando vuelta las palabras y las frases, es super enriquecedor para el aprendizaje de quien está leyéndolo en conjunto. La otra [astrónoma] de Brasil más tranqui, ella hizo el doctorado en Estados Unidos, tenía una base muy muy fuerte, mucho más fuerte que la nuestra, en inglés. Eso también fue aprendizaje a full desde el principio, en esas colaboraciones, en lo que es la escritura del formato de *paper* y del idioma (INV-IATE-2).

por menos a metade dos meus artigos, o mais, vai para fora, tem que ser em inglês. Mais comum um aluno, um aluno redigindo o principal, e outros alunos complementando. E quando tem um *draft*, aí eu reviso. Então de certa forma, quando reviso eles vão aprendendo, e no processo de revisão, eles aprendem como deve ser escrito. E mediante a prática, eu tenho um aluno que não sabia nada de inglês, não conseguia fazer nada sozinho. Mais de tanto escrever *papers*, ele escreve muito bem hoje (PES-IC-1).

En esta línea, como indican Luo y Hyland (2020), la escritura académica (especialmente aquella que se piensa para su publicación internacional) constituye una práctica en red. El acceso a estas redes constituye una forma de capital social dentro del área disciplinar que se acumula con la trayectoria, y del cual se carece (o se posee en un volumen menor) en las instancias iniciales de la carrera científica, en tanto “recién llegado” al campo. Los autores incluso plantean que la competencia lingüística también implica la capacidad de movilizar redes y recursos para alcanzar determinados fines comunicativos en la lengua meta, una postura similarmente expresada por Canagarajah (2018a) en cuanto a que la “competencia” se encuentra distribuida a través de redes materiales y sociales. Todos estos autores recalcan la faceta colectiva de la escritura y de la producción de conocimiento en general, como un emergente de la actividad de sujetos y objetos en interrelación. Por lo tanto, y de manera paradójica, a medida que se avanza en la carrera científica y aumenta el propio repertorio de recursos semióticos y lingüísticos disponibles

para la lectoescritura individual, lo cual tendería a producir autores más autosuficientes, también se incrementan los contactos y redes de colaboración (o la disponibilidad de recursos para contratar *brokers* profesionales) que pueden intervenir de manera positiva en el acceso a bibliografía y en la escritura para publicación en lengua extranjera. Escribir con otros, entonces, implica una dimensión de aprendizaje académico, social, y lingüístico.

Sin embargo, la copresencia (lo que sea que eso signifique en tiempos de trabajo remoto), o, mejor dicho, la coautoría, no es condición necesaria para aprender a escribir a partir de otros. La lectura reiterada de textos, actividad primera y básica de todo proceso de investigación, fue señalada por casi la totalidad de los entrevistados como el modo en que las formas de expresión legítimas dentro de su área van decantando en un *habitus* lingüístico y una disposición particular hacia la escritura⁶⁰. Al momento de comenzar a generar producciones textuales propias, es muy común el recurso a esos modelos de textos que impactaron por su claridad, pertinencia o, por qué no, estética, en la manera de presentar las ideas, en tanto se va construyendo una voz autoral propia a partir de esos aportes e influencias. Además, la creciente exposición a material en otras lenguas conlleva un proceso de familiarización con las estructuras gramaticales y vocabulario que configura un aprendizaje lingüístico no formal. Y este es un recurso, si se quiere, más democrático que la interacción directa con hablantes de otras lenguas, ya que se encuentra disponible desde el inicio de la trayectoria.

Todo lo aquí descrito no es solamente un fenómeno que se transmite verticalmente de investigadores a sus tesisistas o de editores de revistas a autores. También los pares pueden constituirse como *literacy brokers* y contribuir a generar espacios seguros de “entrenamiento” y brindar contención ante las inseguridades que surgen de la autopercepción de competencias lingüísticas como insuficientes. Si bien institucionalmente tanto en CONICET como en la UNC y en la UNICAMP hay una identificación de esta necesidad, se exhiben distintos grados de sistematización en políticas lingüísticas concretas para afrontarla. Los (escasos) cursos de idioma ofrecidos privilegian la lectocomprensión y, eventualmente, la escritura en inglés con fines de publicación.

⁶⁰ Lo mismo puede pensarse de las presentaciones en eventos científicos y conferencias, donde se observan y se absorben modelos de oratoria, manejo del tiempo, del espacio, de interacción, y de la propia presentación del cuerpo y la voz, todo lo cual hace a una *hexis* corporal determinada.

La UNICAMP provee un servicio gratuito de revisión de textos y traducción del portugués al inglés, francés y castellano, el Espaço de Escrita, dependiente de la Pró-Reitoria de Pesquisa. Creado en 2006, sus objetivos son apoyar y estimular la publicación de artículos en revistas académicas indexadas y libros en el exterior de Brasil, fomentar la difusión del conocimiento generado en la UNICAMP a nivel internacional, y capacitar a la comunidad universitaria en temáticas concernientes a la comunicación científica. Cabe aclarar que las traducciones y revisiones son tercerizadas por la universidad. Al momento de redactar esta tesis, la empresa contratada es Tikinet Edição, agencia especializada en textos académicos y que cuenta entre sus clientes a muchas universidades e instituciones científicas de Brasil. De acuerdo con los registros del Espaço, en el periodo 2006-2020 un 65% de los servicios solicitados fueron traducciones del portugués a otras lenguas, y un 34% de revisiones textuales. Entre las traducciones, 91% fueron para inglés, 4% para castellano y 2% para francés (*Relatório de Gestão 2017-2020*, 2020). Las unidades académicas que más solicitaron estos servicios entre 2006 y 2020 fueron las facultades de Engenharia de Alimentos; Engenharia Agrícola; Engenharia Química; Ciências Aplicadas; Odontologia; Ciências Médicas; Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo; Educação Física; Engenharia Mecânica; y el Instituto de Biologia. Esto puede ser indicador de un sesgo disciplinar; cabe recordar que, en la encuesta, el principal recurso señalado fueron conocimientos propios y herramientas informáticas. Pero los *professores-pesquisadores* entrevistados, a la vez que reconocieron a este espacio como una particularidad de la UNICAMP que no está presente de manera habitual en otras instituciones científicas brasileras, manifestaron usarlo poco y nada. Esto no implica, sin embargo, una reticencia total a trabajar con traductores o revisores de texto. Por el contrario, los investigadores tanto brasileros como argentinos que relataron trabajar con este tipo de *literacy brokers* profesionales describieron relaciones de largo aliento en las que se prioriza la especialización y experiencia del traductor en el área disciplinar de que se trate.

Eu sempre pago alguém pra traduzir pra mim. Eu consigo escrever um email, eu consigo escrever coisas desse tipo, e eu consigo, lendo uma tradução, falar que não é essa palavra a melhor palavra para expressar o que eu estou querendo dizer. Mas do ponto de vista da construção da frase, eu não consigo. Eu poderia fazer, mas eu não acho que fique bem feito. A questão não só é escrever, a questão é escrever num certo nível, num nível acadêmico e compartilhado com os pares. Então, como eu não acho que eu tenho

capacidade de fazer isso, o que eu faço é escrever em português e pago alguém para traduzir. Eu tenho uma pessoa que eu acho excelente, que sempre faz as minhas traduções. A gente normalmente conversa durante o processo. Ele não é cientista político, mas ele é casado com uma cientista política, então ele entende um pouco da linguagem (PES-SOC-1).

Lo que sí hago, condición *sine qua non*, es que alguna persona me lo corrija, que alguna persona *experta* lo corrija. A no ser que esté escribiendo con un colaborador extranjero, que en ese caso, normalmente es esa persona la que corrige, ve esa parte gramatical. Que es lo que me ha pasado en algunas últimas publicaciones. [...] Es fundamental que sean de la temática. Y que te puedan cobrar con una boleta que una la pueda rendir al subsidio. Vos tenés que balancear eso, a quién se lo podés dar a corregir, que te pueda facturar el trabajo -o te pueda conseguir una factura que vos puedas rendirla. Yo he tenido experiencias previas con otras personas que no son del área, que son nativos de países de habla inglesa, pero que como no son del área por ahí te corrigen y no queda tan bien. Entonces compatibilizar área de estudio con una persona que escribe muy bien y sabe hablar muy bien el inglés es lo más (INV-INIMEC-1).

estoy en conexión con una traductora de inglés, por fuera del campo de la investigación estrictamente, que es mi gran apoyo en este proceso. Hemos generado una relación muy linda, y ella trabaja en traducción específicamente en el campo académico y está inserta en eso desde hace muchos años, entonces hacemos un proceso ida y vuelta en el que ella me va puliendo el idioma no solamente en la producción escrita sino en estas recomendaciones más de la forma en la cual se argumenta. La mayor parte del tiempo, lo que es un texto académico para publicar lo escribo en castellano y después lo traduzco. Después las otras comunicaciones que tengo en inglés, más cortitas e informales, ahí sí escribo directamente en inglés. Pero mi cabeza para escribir sigue escribiendo en castellano. Yo traduzco mis propios textos y la persona esta es quien me lo ayuda a pulir (INV-CIJS-2).

Por otra parte, ni en Argentina ni en Brasil los entrevistados identificaron espacios formalizados permanentes de práctica para el ejercicio de las habilidades lingüísticas activas/productivas, especialmente las orales. En consecuencia, esto queda librado a la iniciativa de grupos particulares. En los siguientes extractos, se describen algunas estrategias conjuntas relatadas por entrevistados del área de disciplinas STEM, en las cuales la producción escrita y oral en inglés no es una cuestión de *si*, sino de *cuándo*.

entre colegas más o menos que somos de la misma edad y que hemos sido becarias juntas, siempre decimos “oy, el inglés, ¡tengo que dar una charla en inglés!” Entonces nos las tomamos entre nosotras, escuchándonos, pronuncié así [...] los colegas siempre están. Es fundamental, tomarse el tiempo, esto lo digo así, no, mirá, no se entendió lo que dijiste, da vuelta la frase... entre todos lo vamos sacando adelante (INV-INIMEC-1).

en el laboratorio decíamos “practiquemos, hoy hablamos todo en inglés”. Y nos reíamos, nos ayudábamos corrigiéndonos... había un pibe que tenía que viajar a Estados Unidos. Entonces dijimos antes de que te vayas, practicamos. Teníamos como tres niveles de inglés, yo era el intermedio ponele, entonces **estaba bueno, nos ayudábamos. Saber que nadie se te va a burlar** (DOC-INIMEC-1).

nosotros tenemos unas reuniones del grupo de investigación que es la reunión general -en esa reunión general, hablamos en inglés. [...] Ahora estamos haciendo algunas virtualmente, pero cuando estábamos todos en el laboratorio era semanalmente. Y cada diferente miembro del grupo iba mostrando sus avances. Puede ser de la última semana, o lo que tenían de novedad. Y esa reunión, en inglés. O sea, un compañero presentaba su trabajo en inglés y todos hablábamos en inglés. Y todo le preguntábamos en inglés, y él respondía en inglés (POSDOC-IC-3).

en el caso de los seminarios⁶¹, se ha debatido sobre si deberían ser en inglés aunque no haya nadie que hable inglés, aunque sea entre nosotros, para practicar. Pasa que está tan establecido que **las revistas importantes -o las revistas que después te evalúa CONICET, importantes en ese sentido-** son todas en inglés, que mucha gente entiende que lo ideal sería que practiquemos las charlas en inglés, explicar los temas que estamos trabajando en inglés, y yo la verdad no sé muy bien qué opino al respecto. Hoy por hoy los seminarios son en español y no creo que eso cambie en el corto plazo, pero sí ya habido charlas de, bueno, los hagamos en inglés para que aprendamos a hablar, a escuchar, y a describir las cosas que nos interesan que hacemos en inglés (DOC-IATE-1).

en el Observatorio se hace todos los años una reunión internacional que es el Friends of Friends, que siempre es en inglés. [...] Surgió como la oportunidad para que gente joven, doctorandos, tengan un acercamiento con congresos de habla inglesa, que es lo que es en todo el mundo, y que tengan esta posibilidad de practicarlo. Practicarlo de entrecasa, era lo que se decía en un principio. Ahora la entrecasa ya creció, ya viene mucha gente de muchos lugares, pero así salió y por eso se dijo **lo hagamos en inglés porque nunca practicamos hablar inglés, y después pasa lo que me pasa a mí, vas a otro lugar y tenés miedo de hablar en inglés en público** (INV-IATE-2).

En el caso de los investigadores, estos desempeñan un doble rol: al tiempo que ellos mismos deben lidiar y relacionarse con *literacy brokers*, también actúan como tales con respecto a sus tesis y colegas más jóvenes en el proceso de alfabetización académica y socialización dentro de sus comunidades de discurso y de práctica. En ciencias sociales y humanidades, ampliar los repertorios de recursos semióticos puede ser una recomendación o una exhortación más o menos fuerte dependiendo del objeto de estudio y de las estrategias que vaya desplegando el investigador en formación de acuerdo a sus disposiciones y perspectivas. Quien se desempeña en estas disciplinas, en este sentido,

⁶¹ Se refiere a los seminarios internos que los doctorandos en Astronomía deben dictar como parte del cursado. Para la Licenciatura en Astronomía de la FAMAFA corre el mismo requisito: dar dos seminarios y acreditar asistencia al 80% de los dictados por otros estudiantes.

tiene una libertad mayor que en las áreas STEM, ya que en esas ciencias, el camino ya está, como diría Oscar Varsavsky, mucho más trillado y nítidamente definido. En ciencias sociales y humanidades, poder desenvolverse en varias lenguas resulta cada vez más una condición necesaria para el trabajo académico, pero no es una obligación ni es la única opción para encauzar la producción propia. La influencia del director de tesis o de otros *role models* es también variable. Nótese la diferencia entre los planteos de investigadores del CIJS, que alientan a sus estudiantes a “por lo menos” leer en inglés, mientras que la recomendación de la investigadora del DCP es de *invertir* fuertemente en su formación en inglés hasta desarrollar la capacidad de escribir con autonomía en esa lengua.

por los temas que yo trabajo y la gente que se me acerca, generalmente yo los incentivo a que lean... por lo menos que lean en inglés, y si tienen otros idiomas que conocen, portugués o lo que sea, que lo hagan, porque eso abre muchos frentes (INV-CIJS-1).

Todos saben un poco, pero manejarlo con la fluidez que se requiere, con la naturalidad que supone la velocidad que nos implica leer en el campo académico una enorme cantidad de bibliografía en poco tiempo, se quejan, les implica un esfuerzo enorme que yo también lo tuve que hacer en su momento. Es una de las cosas que me fijo, el manejo de idioma, principalmente inglés, y les exijo entre comillas, o les pido que hagan el esfuerzo para que puedan leer bibliografía en inglés (INV-CIJS-2).

eu recomendo fortemente para meus alunos que tenham a capacidade de escrever inglês, não só de se comunicar, que invistam muito fortemente na língua inglesa, que é a língua predominante na minha área de estudos. Em outras áreas talvez fossem outras línguas. E eu recomendo inclusive que eles não procurem aprender 50 línguas antes de saber falar e escrever inglês muito bem. Além disso, 90% de nossa literatura é em inglês, e eles tem que necessariamente... é impossível estudar o legislativo sem ler alguma coisa em inglês, ou sem ler a maioria das coisas em inglês. As traduções para a língua portuguesa são muito pequenas, então se você ler português, você só vai ler coisas sobre o Brasil. O que não é razoável na minha área. Então, **qualquer um deles que busque algum tipo de distinção, tem que falar e escrever inglês bem**, e se é possível, na verdade incentivo eles fortemente quando eles estão no nível do mestrado, que eles pensem em fazer um doutorado fora do país. E quando isso é impossível, que permaneçam pelo menos um tempo do doutorado fora do país. Eu sou bastante insistente nesse ponto. [...] Então eu incentivo fortemente que eles ou façam um doutorado fora, ou façam pelo menos um ano de sanduíche, a gente chama aqui as bolsas sanduíche, fora do Brasil (PES-SOC-1).

Por otra parte, en astronomía, neurociencias, y ciencias de la computación, el inglés es una condición *sine qua non*: desde el momento de postular a una beca o de iniciar un proceso de tesis, está claro que habrá que interactuar con material y con colegas en ese

idioma. Y esto no es algo implícito o conocimiento tácito, es un requisito que está bien explícito en las convocatorias a becas u ofertas laborales.

Normalmente uno normalmente pregunta “¿y cómo te llevás con el inglés?” Porque vos sabés que sí o sí vas a tener que leer inglés, sí o sí vas a tener que aprender a escribir *algo* en inglés porque los posters al menos de los congresos tenés que escribir en inglés, y creo que una como mentora tiene que justamente alentar a que lo hagan (INV-INIMEC-1).

Ahora bien, si el inglés ocupa un lugar prevalente en la lectoescritura y resulta casi por completo hegemónico en las publicaciones científicas de estos campos, la práctica cotidiana de investigación se desarrolla con diversos grados de multilingüismo y translenguajeo. Y no podría ser de otra manera si la ciencia de la que estamos hablando es realizada en Brasil por un colombiano que hizo parte de su doctorando en Francia, con compañeros de equipo provenientes de China.

En Argentina, como mencioné al inicio de esta tesis, tuve la oportunidad de asistir a algunos seminarios internos dictados por doctorandos del IATE. Ofrecer al menos dos seminarios es uno de los requisitos para la obtención del doctorado en Astronomía por la Famaf. Son observados por el director del doctorando y la comisión asesora de tesis, que no coloca una calificación numérica o conceptual, pero acredita el dictado del seminario como parte del seguimiento del plan de trabajo y el cumplimiento de los requisitos de la carrera, y brinda sus comentarios y observaciones. También están abiertos a la asistencia del resto de la comunidad del IATE y OAC. Además de ser un requisito formal para completar el programa de doctorado, a través de los seminarios, los estudiantes, en tanto investigadores en formación, no solo adquieren las competencias para hacer contribuciones originales a sus campos de estudio, sino que también incorporan el estilo legítimo de la comunicación científica intradisciplinar (Verón, 1998). Por ello, son instancias relevantes en la incorporación del *habitus* científico y lingüístico específico de la disciplina (la Astronomía). En términos de Bourdieu, el *habitus* es incorporado a través de la práctica, la *mimesis*, y, sobre todo, la exposición a las estructuras estructurantes del campo a lo largo de la trayectoria del agente.

Para Bourdieu, la aceptabilidad en relación a la norma lingüística legítima no se reduce a la gramaticalidad. Desde este punto de vista, los seminarios adquieren otra capa de relevancia. Se trata de doctorandos proveyendo a sus pares (otros doctorandos) con

ejemplos de discursividad científica a través de los cuales modelar las propias capacidades expresivas. Asimismo, en función de las devoluciones (positivas o negativas) recibidas por parte de las comisiones asesoras, construyen un sentido práctico-lingüístico de acuerdo a la adherencia o desviación percibida como permitida de las formas legítimas del discurso científico, lo que incluye la anticipación de beneficios o de sanciones. Los seminarios, entonces, cumplen la función de ser instancias donde los astrónomos en formación pueden poner a prueba su creciente competencia científica y lingüística en un entorno familiar, interno y seguro, pero con lo suficiente en juego como para representar un punto importante en la percepción del valor otorgado por los pares a las intervenciones lingüísticas y a los recursos de los que dispone el agente. A la vez, debido a la orientación intrínsecamente internacional de la Astronomía, los doctorandos comienzan a ser expuestos a las lógicas de evaluación más amplias y que priman en el campo, encarnadas en los *habitus* de investigadores con más trayectoria que conforman las comisiones asesoras de doctorado. En el contexto actual de globalización de la ciencia, interacciones locales como estas deben ser consideradas como insertas en escalas translocales de tiempo y espacio (Canagarajah, 2018b).

En efecto, la prevalencia del inglés tanto en la oralidad como en la escritura fue notable en los seminarios observados. Si bien el castellano era claramente la lengua dominante en que se desarrollaba cada una de estas situaciones comunicativas, tanto los oradores como los miembros de la audiencia recurrieron profusamente a términos en inglés para mencionar metodologías y técnicas (MAMPOSSt [*Modeling Anisotropy and Mass Profiles of Spherical Systems*] Method, RedMapper, GoGreen, seeing, timing, stacking), catálogos estelares específicos (2MASS, WISE, FIRE), conceptos (*afterglow, redshift, luminosity, transit, median Jeans mass*), y objetos de estudio (*galaxies, clusters, stars, supernovae, gas disk, dust cloud*). Algunos de los becarios realizaban aclaraciones de los términos utilizados, especialmente al mencionar por primera vez ciertas siglas en inglés, mientras que otros no hicieron ninguna traducción. La mayoría de los gráficos y tablas insertos en las diapositivas se encontraban casi enteramente en inglés, ya fueran extraídos de otros trabajos o de elaboración propia. Se infiere, entonces, que las herramientas informáticas para la generación, visualización o análisis de datos son *software* programados originalmente en inglés y que, o bien no ofrecen una versión en

otras lenguas, o bien sus usuarios prefieren, sencillamente, ejecutarlos y utilizarlos en inglés.

Es interesante destacar cómo estos términos en lengua extranjera se produjeron inmersos en fragmentos de discurso compuesto mayoritariamente en castellano: “Podemos llegar a ver estos *bumps*”, “eso te produce un *bias* en la mediana”, “aunque sea *random*”, “forman parte de las *baseline calibrations*”, “lo utilizamos como *input*”. Incluso registré casos de una apropiación generativa de vocabulario en inglés *code-meshed* (Canagarajah, 2019) junto con el castellano, lo que muestra un uso creativo e integrado de diversos recursos semióticos más allá de las fronteras lingüísticas binarias tradicionales que dividirían una lengua de otra. Por ejemplo, en la frase “Esto es un cúmulo *stackeado*”, el adjetivo en inglés *stacked* se encuentra *code-meshed* con el sufijo castellano -ado (usado en la formación de participios). En otro caso, en una diapositiva con texto enteramente en castellano, la construcción “*ith* componente” utiliza la partícula *th*, abreviatura que indica números ordinales en inglés, para referir al componente *i* del estudio. Debido a la regularidad de la mayoría de los ordinales en inglés, formados a partir del número cardinal con este sufijo (*six-th*, *seven-th*, *eight-h*, *nine-th*, *ten-th*), es que la terminación *-th* se puede utilizar para indicar ordinales indefinidos, como en este caso. Dada *i* cantidad de elementos, el ítem número *i* puede denominarse, precisamente, *ith*. En castellano, un equivalente posible sería decir *iavo* o *iésimo*. Otra estrategia sería recurrir a un parafraseo del tipo de los que he elaborado en esta misma explicación: “el componente número *i*”.

Finalmente, cabe destacar el aspecto fonológico, muchas veces relegado como factor explicativo, entre los motivos para la elección y el cambio entre lenguas. En la producción de sonidos significativos articulados a partir del aparato fonador, lo lingüístico aparece imbricado con la corporalidad de una manera muy cercana. En efecto, el disciplinamiento del cuerpo para producir enunciados orales forma parte de las pautas de una cierta *hexis* corporal que se incorporan con el *habitus* lingüístico en relación a unas condiciones de mercado dadas. En este sentido, los términos en inglés que los astrónomos integran a su discurso no aparecen inalterados, sino adaptados fonológicamente de acuerdo a los recursos semióticos relacionados con la pronunciación de los que cada agente dispone. Como manifestó un investigador de alta categoría, “‘Brillo superficial’ lo decimos en castellano porque en inglés es difícil para nosotros

decir *surface brightness*”. Asimismo, volviendo sobre el caso que mencionaba anteriormente, lo que en la oralidad se había denominado como un “cúmulo *stackeado*”, en la diapositiva figuraba escrito como un “cúmulo apilado”. Por otro lado, según los informantes, *redshift*, un término que podría considerarse como fonológicamente desafiante para hispanohablantes, siempre es *redshift*, nunca “corrimiento al rojo”. Un investigador del IATE lo explica:

...para mí el clásico en eso es el corrimiento al rojo de la luz. Eso en inglés se llama *redshift*. El tema es que hay diferentes orígenes de ese corrimiento al rojo. Vos tenés un corrimiento, la luz te va cambiando la longitud de onda, porque se está moviendo el objeto cerca, capaz le decís corrimiento de luz o algo por el estilo. Pero cuando se refiere la comunidad a *redshift*, es justamente hacia el lado rojo por la expansión del universo, no por los movimientos propios de los objetos. Eso que te acabo de contar para mí es un muy buen ejemplo de que de repente hay una palabra que es un concepto en sí. Si vas al inglés capaz que queda mucho más difícil porque en el inglés el *redshift* lo vas a utilizar para el movimiento propio y para el movimiento cosmológico. Pero **en español, ya esa idea creo que decantó**, y en los textos, incluso si los escribís en español y sale la palabra *redshift*, nadie se va a quejar y nadie se va a confundir (IATE-INV-1).

Un pesquisador del IC también proporcionó un ejemplo saliente de términos en inglés arraigados en su área, o incluso de traducción problemática:

Por exemplo, uma coisa recorrente na minha área, que é a área de confiabilidade, que tem alguns termos que são traduzidos em português e italiano também, do mesmo jeito, mais quer dizer coisas diferentes. *Security* e *safety*, as duas quer dizer “segurança”, “seguridad”. Mas são duas coisas diferentes, *security* e segurança contra os atacantes, segurança dos dados contra intrusões. *Safety* é segurança, mais é segurança de não machucar as pessoas, se você tem um sistema de controle de um trem, de não causar problemas num avião. Então, quando você vai escrevendo, por exemplo, um texto em português sobre isso, eu tenho um aluno que agora está escrevendo sobre isso, ele tem que tomar cuidado em isso, não pode dizer, não pode escrever só “eu vou trabalhar com segurança”, porque isso pode dizer as duas, então todas vezes tem que o coloca entre parêntesis que ele está falando de *security*, o explicar no começo do texto de qual as duas, o, em fim, tem outros problemas desse tipo (PES-IC-2).

Estos usos no son exclusivos de las ciencias exactas y naturales, también se dan en el ámbito de las sociales y humanidades. Así como para la astronomía el ejemplo es *redshift*, y, para las ciencias de la computación, el par *security/safety*, un investigador del

IDH menciona un término similar en su área (filosofía de la técnica): “El caso paradigmático es el concepto de *affordance*, que queda en inglés, es uno de los casos testigo... o todas las palabras que se usan en informática que ya se usan en inglés directamente. Ese es el otro rasgo de la jerga específica del campo” (INV-IDH-1).

Es decir, en todas las disciplinas relevadas existen marcas de incorporación de términos en otras lenguas como instancias de *translanguaging* que dan cuenta de la apropiación de determinados conceptos, marcos teóricos, o corrientes epistémicas, pero que también impregnan el discurso sobre las prácticas cotidianas que rodean a la ciencia en sí y se encuentran incorporadas en el metalenguaje usado para hablar de la práctica científica: ¿qué es sino un *paper* o un *abstract*?

Las charlas son en inglés, si hubiere los *proceedings* son en inglés, los *abstract* son en inglés... ahora de hecho dije dos palabras en inglés, que podría haber dicho palabras en español. Eso también pasa, aun hablando en español (DOC-IATE-1).

A mí se me escapan por ahí muchas palabras en inglés, pero también por el trabajo mismo. Recién estaba por decirte *labels* en vez de *etiquetas* (INV-IATE-1).

...después te *linkean* a la -bueno, ahí estoy usando una palabra en inglés españolizada, “te *linkean*”, te *linkean* al *paper* (INV-INIMEC-1).

Ahí ya entra una cosa que no es solamente el idioma, sino lo que se llama el *jargon*, o sea, la... ves, ya me empiezan a no salir las palabras en castellano... *la jerga* (INV-INIMEC-2).

Acho que mesmo que nós conversemos, eu falei do *feedback* em inglês, porque não encontrei uma palavra em português para isso (POSDOC-IC-2).

Resaltando las consecuencias políticas de lo que aquí conceptualizamos como prácticas translingüísticas, Gudynas (2017) afirma que “la proliferación del término *paper* en inglés intercalado en el habla castellana y portuguesa académica es de por sí ya un indicador del profundo impacto de esa perspectiva en América Latina” (p.50). Pero estos ejemplos también demuestran que el inglés no se incorpora al discurso de manera azarosa, sino que prima entre los agentes un criterio pragmático y de economía lingüística, comunicativa y cognitiva. Lingüística, porque los términos son reelaborados mediante prácticas translingüísticas para acercarlos fonética y morfológicamente a ciertas formas del castellano. Comunicativa, porque se trata de una jerga técnica específica, incorporada, comprendida y compartida por una misma comunidad de práctica discursiva, y cuyo empleo denota una pertenencia a esa comunidad. Cognitiva, porque el

recurso a los términos en inglés representa muchas veces un atajo mental derivado de la repetición de determinados sintagmas. Lejos de representar una complejización, en la percepción de los agentes el uso integrado del inglés dentro de enunciados donde prima el castellano representa una simplificación del mensaje, tanto para la producción como para la recepción: la ubicuidad de ciertos términos y construcciones en inglés las torna parte del repertorio de recursos semióticos de uso habitual en la práctica científica. Analizando el contexto de la academia en Suecia, Salö (2015) también concluye que la terminología en inglés empleada por investigadores suecos se encuentra tanto inalterada como transformada a través de diversos procesos morfosintácticos y fonológicos. Por más que el sueco sea el idioma legítimo para la interacción cotidiana, esto no excluye como ilegítimo el uso de fragmentos de discurso en inglés, lo que demuestra que el uso técnico del sueco se nutre de registros léxicos distribuidos por encima de las fronteras entre lenguas.

Esto no quiere decir, sin embargo, que la construcción de dichos enunciados sea una operación simple. Al contrario, la tolerancia y alta aceptación de las prácticas translingüísticas (y, de hecho, las disposiciones favorables a estos usos de las lenguas) no implica que no haya restricciones: las prácticas translingüísticas se deciden por criterios sociales (Salö, 2015). Estas prácticas implican una fina *competencia* en el sentido de Bourdieu, esto es, el dominio tanto de las capacidades para producir mensajes gramaticalmente correctos, como también del sentido global de aceptabilidad de una determinada intervención en un mercado de bienes lingüísticos que hay que aprender a leer en función del sentido de la propia posición y del valor de los propios recursos semióticos, así como los de los demás. Dicha competencia, como parte del *habitus*, se adquiere a lo largo de la trayectoria y por medio de la práctica, en la intersección entre el agente (imbuido de diversas formas y volúmenes de capital) y el campo-mercado (estructurado de manera particular y situado en determinado momento y lugar).

4.2.3 *Publish (¿en qué lengua?) or perish, seriously?*

La cuestión de la publicación en ciencias sociales y humanidades en y desde América Latina ha sido ampliamente abordada (Gantman, 2011; Hernández Asensio, 2014; Beigel y Salatino, 2015; Salatino, 2017; Salatino, 2018; Jiménez Yañez, 2020; Beigel y Gallardo, 2021), y las definiciones que esta tesis puede esbozar coinciden con estos

estudios previos. En ciencias sociales y humanidades late la posibilidad de elegir en qué circuitos de publicación/consagración insertarse, la posibilidad de pivotar estratégicamente entre diferentes circuitos postulando distintos trabajos en castellano o portugués y otras lenguas. Si bien “hacer carrera” académica exclusivamente en estas lenguas es posible, llega un punto en que la propia lógica del campo empuja a, como decían los entrevistados anteriormente, *dar el salto*. En ese movimiento, una de las opciones que se presentan a los investigadores es con qué comunidades de diálogo y práctica comenzar a relacionarse. Nuevamente, la orientación de la trayectoria y estrategias empleadas en estas disciplinas son muy dependientes del objeto de estudio: algunos exigen por sí mismos, o contribuyen a generar, una disposición transnacional.

estoy trabajando sobre ciberespacio y derecho internacional. [...] no hay trabajos en español, casi. Justamente ese es uno de los problemas, en general toda la bibliografía es europea. Hay muy poca gente en América Latina que trabaje, en general no he visto casi nada escrito sobre este tema. [...] es un objetivo empezar a escribir en inglés por una cuestión de empezar a participar en este ámbito, sobre todo porque el tema que estoy trabajando es super novedoso y acá no tengo pares con los cuales discutir. Entonces más allá de una discusión general, no pasa de eso, por ahí vos necesitás alguien que esté en el tema y eso necesariamente tiene que estar en inglés (POSDOC-CIJS-1).

Yo trabajo con todo lo que tenga que ver con el mundo del mercado financiero, y precisamente, las relaciones de poder surgen de las potencias anglosajonas. El grueso de los movimientos que se dan en el mercado suceden en las grandes capitales financieras del mundo, y Nueva York y Londres tienen y toman para sí un porcentaje muy elevado de esas relaciones. Y eso se termina notando mucho en de dónde y cómo se produce información y conocimiento en torno a estos temas (INV-CIJS-2).

A contramano de lo observado en las áreas STEM relevadas, en las ciencias sociales y humanidades el libro conserva una relevancia central como producto de la maduración de líneas de pensamiento e investigación. En este sentido, el *paper* no es el único género textual posible, aunque su influencia se percibe sobre otros tipos de escritos. Los académicos entrevistados compartieron diversas opiniones, desde añorar el tiempo necesario para dedicarse a un trabajo de largo aliento y de mayor densidad conceptual como es la concepción, argumentación y escritura de un libro (PES-SOC-1, PES-SOC-3), a señalar la publicación de un libro en inglés por parte de una prestigiosa editorial académica internacional como un punto de inflexión en su carrera (INV-IDH-1), hasta percibir un empobrecimiento del proceso editorial por la proliferación de volúmenes

editados como una mera recopilación de artículos pero sin un real tratamiento colectivo de los capítulos (DOC-CIJS-2) o incluso temer por el futuro del formato libro debido a la presión por publicar proveniente de los sistemas de evaluación (PES-SOC-3).

En efecto, el ensayo, género híbrido de naturaleza conjetural y donde el autor no se oculta tras las estrategias de persona ausente que caracterizan a los artículos científicos canónicos, y tan caro al desarrollo de importantísimas corrientes de pensamiento en las ciencias sociales y humanidades, especialmente en América Latina, resulta un texto incómodo y en cierta medida inasible por las normas para autores que establecen las revistas académicas *mainstream* (Gudynas, 2017). En palabras de un investigador del IDH, “en filosofía, en letras, en humanidades en general, el *paper* es como una especie de tradición extranjera, es como más de otras disciplinas aggiornado a las demandas del sistema científico que traslada a las humanidades, y no termina de funcionar muy bien” (INV-IDH-1).

Estas impresiones no son infundadas. En un reciente trabajo, Savage y Olejniczak (2022) rastrearon las publicaciones de científicos sociales de 290 instituciones estadounidenses, a lo largo de doce disciplinas y entre 2011 y 2019. El estudio evidenció un aumento de los artículos publicados por persona (de entre el 3 y el 64%), mientras que la autoría de libros por persona disminuyó entre un 31 y un 54%. Mientras que todos los grupos etarios mostraron este incremento en la publicación de artículos, los jóvenes investigadores (ECR, por sus siglas en inglés, *Early Career Scholars*) fueron quienes más contribuyeron en ocho de las doce disciplinas analizadas. Los autores barajan diversos factores explicativos para este fenómeno. En coincidencia con la literatura, comentan que los libros insumen un mayor tiempo que los artículos para revistas, y su impacto es difícil de estimar (al menos en el corto plazo) debido a la escasez de bases de datos de citas de libros. A la vez, indican que, en el contexto estadounidense, el acceso a las editoriales académicas se da una vez que se ha acumulado un cierto volumen de capital científico, académico y social, y un número considerable de publicaciones exitosas⁶². Por otra parte, plantean, la publicación de artículos es más igualitaria⁶³, lo que lleva a que los jóvenes

⁶² Estas apreciaciones deben matizarse en el contexto latinoamericano, donde la presencia de numerosas editoriales universitarias en acceso abierto contribuiría, a priori, a remover este obstáculo para investigadores en las etapas iniciales de sus trayectorias.

⁶³ Los autores se refieren a la población que constituye la muestra de su estudio. La publicación de *papers* en *journals* internacionales, bien indexados y de alto impacto acarrea, para científicos radicados en periferias o semiperiferias, las dificultades precisamente discutidas en esta tesis.

investigadores frecuentemente la reconozcan como una estrategia ventajosa para establecer sus trayectorias sobre una base firme. Sumando la creciente presión por publicar más y más a menudo en función de la competencia por puestos académicos, así como la adopción de ciertos enfoques y metodologías de las ciencias exactas en algunas áreas cuantitativas de las ciencias sociales, los autores concluyen que la literatura de estas últimas se está desplazando para parecerse más a aquella de las disciplinas STEM: dominada por el *paper*, y, en su corriente *mainstream*, por el inglés.

En el caso del Derecho, la disciplina a priori más localmente enraizada, mientras que la becaria posdoctoral entrevistada indicó tener como objetivo empezar a publicar en inglés, para las doctorandas del CIJS no es una meta, al menos por el momento. Entre estas dos últimas existe una coincidencia entre sus temas de tesis y el gesto político de priorizar bibliografía y marcos teóricos latinoamericanos, especialmente de autoras (una toma de posición política en este caso no disfrazada de toma de posición epistemológica, sino integradas y consecuentes la una con la otra). En palabras de una de ellas, se trata de “este acto más militante de elegir autores o autoras con las que trabajar y tratar de que eso sea fuentes más latinoamericanas, más referidas a mujeres, toda una mirada decolonial sobre la investigación” (DOC-CIJS-1). Pero la reflexión sobre las condiciones de producción, circulación y apropiación del conocimiento no está ausente del discurso de los investigadores, especialmente en lo que hace a la elección de los circuitos de publicación en donde insertarse. Estas elecciones, de nuevo, se relacionan con el sentido del propio lugar ocupado en el campo que el investigador va desarrollando, la percepción del espacio de los posibles para su trayectoria, y la identificación de dónde se encuentran los interlocutores con los que interesa entablar diálogo.

en un momento me di cuenta que no tenía sentido tirar un artículo a una revista porque era conocida o lo que sea en inglés, sobre todo en ciencias sociales, solamente para tener ese antecedente, y que después no me lo leyera nadie. Me parecía más importante que la cosa circule *por acá* donde eso significa *mucho* (INV-CIJS-1).

La misma situación es identificada en el IDH por un posdoctorando:

el centro de investigaciones reúne gente que tiene perfiles disciplinares muy diferentes. Y en ese sentido la relación con los idiomas es distinta. Qué quiero decir, que de pronto la

gente que estudia problemáticas -no sólo disciplinar, sino también tiene que ver con el objeto de investigación. La gente que estudia problemáticas más asociadas a fenómenos internacionales o problemáticas que tienen mejor recepción en el extranjero está preocupada por aprender idiomas para intercambiar eso. Y por hacer estancias en el extranjero. En cambio, los investigadores que tienen objetos asociados a, qué sé yo, cuestiones locales o problemáticas muy específicas, no los veo tan preocupados (POSDOC-IDH-1).

La disposición a la publicación internacional *mainstream*, mediada por el inglés, o la apuesta por circuitos transnacionales y regionales latinoamericanos (Beigel, 2015), entonces, pasa en gran medida por las características del tema y objeto de estudio, pero también por ciertos gestos políticos de los científicos sociales, quienes tienen la opción de direccionar sus trayectorias de acuerdo a sus inversiones. Por el contrario, las publicaciones científicas del campo de la astronomía están claramente identificadas y todos los entrevistados coincidieron en describir una cierta progresión ascendente en el espacio de los posibles de publicación: el Boletín de la Asociación Argentina de Astronomía, la Revista Mexicana de Astronomía o los *proceedings* de congresos regionales, hasta llegar a las revistas internacionales “clásicas” y más prestigiosas. Entre estas últimas, todos los entrevistados mencionaron a *Astronomy and Astrophysics* (editada por el grupo francés EDP Sciences) y a *MNRAS* (Monthly Notices of the Royal Astronomical Society, editada por la Royal Astronomical Society de Inglaterra y producida por Oxford University Press) por la posibilidad de publicar gratuitamente, sin cargos para el autor o autores. Un posdoctorado del IATE se explayó al respecto⁶⁴:

Hay pautas de evaluación bastante claras respecto a cómo publicar. Las opciones que tenés es en el Boletín de la Asociación Argentina de Astronomía, se hace una vez al año el congreso, y sale un boletín [...] En el Boletín uno puede elegir -perdón que se haga larga la respuesta, es para que tengas toda la información, no es tan fácil- entre español o inglés, pero la mayor parte está en español. Ese tipo de publicaciones casi siempre son trabajos en proceso. Si bien es una especie de *paper*, no presentás ni la longitud ni la complejidad ni un trabajo similar que uno presentaría en una revista científica internacional. [...] Por eso, si bien tiene un proceso de referato también, y se valoran un poco en CONICET, ese tipo de publicaciones se valoran muy poco. El resto de las

⁶⁴ El detalle de este recuento y la coincidencia de lo mencionado en todas las entrevistas con científicos del IATE da la pauta de que, si bien los circuitos de publicación en la astronomía están tan establecidos que resultan, como indicó la investigadora citada a continuación, conocimiento tácito heredado y en cierto punto irreflexivo, los agentes poseen un alto grado de reflexividad sobre sus prácticas y pueden describir en profundidad los mecanismos del campo en este aspecto.

publicaciones en general se hacen en revistas en inglés. Puede haber algo intermedio, el Boletín de la Revista Mexicana de Astronomía, por ejemplo, o algunos congresos internacionales. Uno que a mí me gusta mucho es la Reunión Latinoamericana de Astronomía, se hace cada tres años. En general los *proceedings* salen en la Revista Mexicana y también, podés optar entre español o inglés. [...] Ese tipo de publicaciones es más o menos parecido que un boletín, la lógica es bastante similar pero ya es internacional, por ahí es un poquito más. Después están ya las publicaciones clásicas, revistas internacionales, que ahí tenemos *varios problemas*. Uno es que las revistas más valoradas son pocas -o no tan pocas, uno podría pensar que son cinco o seis-, pero a su vez se restringe mucho más porque algunas son pagas. En algunas, las publicaciones son muy *caras*. Nosotros en general, en Córdoba, en Argentina, no tenemos tanta plata y pagar esas publicaciones es mucho. [...] Eso se restringe a que básicamente quedan dos de primer nivel en las que uno publica gratis. El *MNRAS* y *Astronomy and Astrophysics*. [...] **Esas son las revistas que se valoran, cuando uno habla de mi área, de *papers*, tienen que ser esas revistas.** Publicarlo en otras revistas, que a lo mejor hay, también en general es en inglés, pero muchas veces puede tener menos puntaje, ser menos valorado el *paper*. Por ahí conviene laburarlo un poco más o buscar estrategias de publicarlo en estas revistas y no en otras. Si es en el Boletín, lo más probable es que lo hagás en español, y si no, **no se discute que va a ser en inglés** (POSDOC-IATE-1).

Los espacios y estrategias de publicación están tan establecidos en este campo disciplinar que no constituyen un tema de discusión: dónde publicar y cómo hacerlo “es **herencia nomás**, creo que nunca ninguno de nosotros se pone a pensar. Hay tres revistas en las que todos publicamos. Si vos publicás en otra que no son alguna de esas tres es como ‘ah, estás publicando en el Billiken’, esos comentarios existen” (INV-IATE-2). Mientras que los académicos de las ciencias sociales y humanidades deben identificar, definir y elegir estratégicamente las comunidades de diálogo y práctica a las que quieren dirigirse con cada publicación, en este campo la comunidad ya está predeterminada. Más allá de las particularidades regionales o las especificidades e intereses de cada subdisciplina, las pocas opciones de difusión de resultados científicos hacen que esa comunidad se perciba como una sola, y que se lea en apenas un puñado de espacios. La publicación valorada tanto por la comunidad de pares como por los sistemas de evaluación de CONICET necesariamente pasa por determinadas revistas, incluidas en determinados índices y bases de datos, de circulación internacional y escritas en inglés. A la inversa, de las palabras de esta investigadora podemos inferir una activa desvalorización de las publicaciones que se salgan de esa norma. Por lo tanto, el resquicio para otras lenguas o para variedades no estándar del inglés todavía se encuentra en las situaciones de oralidad ya descriptas o en circuitos de comunicación endógena transc científica (Veron, 1998): la extensión

universitaria, la divulgación científica, es decir, aquellas instancias comunicativas donde el destinatario no son los pares y donde no hay capital específico en juego.

Lo mismo aplica para el campo de las neurociencias. En este caso, la posibilidad de prescindir del inglés en circuitos de comunicación científica aparece en la relación con otros agentes sociales con formación científica pero no dedicados a la investigación dentro del campo académico (por ejemplo, la presencia de médicos en la reunión de la Sociedad Argentina de Neurociencias). En ciencias de la computación se repite la apreciación de que, si bien es factible publicar o exponer en portugués, especialmente en las etapas tempranas de la carrera, en general esa lengua se reserva para géneros diferentes del artículo científico: entrevistas, textos en periódicos locales, noticias institucionales de la UNICAMP, o eventos de ciencias para todo público como, por ejemplo, Pint of Science. Por el contrario, *lo que importa* al interior del campo científico será hecho en inglés.

Las ciencias de la computación presentan una especificidad que no fue detectada en ninguna de las otras disciplinas relevadas. De acuerdo con los entrevistados, la presentación en congresos y conferencias tiene igual o mayor valor que la publicación de artículos en revistas. Jullien (2021) también ha observado esta tendencia. El principal motivo esgrimido es la celeridad: en comparación con los largos tiempos de evaluación y revisión de los manuscritos hasta finalmente ser publicados, las conferencias proveen una salida más rápida para la socialización de resultados de investigación entre los pares, lo cual es muy relevante en un campo dinámico donde los avances se desactualizan con rapidez. También se las valora como espacios de encuentro y de intercambio en vivo, que brindan la posibilidad de generar redes de trabajo y de interactuar con “eminencias” del campo a las que de otra forma no se podría acceder. Finalmente, las conferencias en ciencias de la computación son instancias de fuerte contacto entre los sectores público y privado; de hecho, algunos de los eventos más importantes del mundo son financiados (a modo de *sponsors*) o directamente organizados por grandes compañías de base tecnológica como Microsoft o Google. Esta injerencia del sector privado se relaciona también con el primer factor comentado, la necesidad de publicar lo más rápidamente posible. En las otras ciencias duras analizadas, si bien la prioridad de una publicación es muy importante, los agentes se atienen a las reglas del juego y a la conocida dilación que puede introducir los tiempos de las editoriales (más aún si el manuscrito es rechazado en

la primera revista a la que se lo postula). Pero en la computación, donde incluso los avances en investigación básica tienen un inmediato valor de mercado, adjudicarse la prioridad de una innovación que puede ser patentada y comercializada se torna aún más imperativo.

Es que de hecho en computación yo a veces siento que es mucho más importante el congreso que la revista. Justamente porque como en computación está cambiando tan rápido, y uno dónde es que presenta realmente un avance más reciente: en los congresos. En las revistas uno se demora mucho en publicar. Generalmente en una revista, uno envía el artículo, espera la revisión de los pares, que eso se demora unos meses, de nuevo después las correcciones, envía de nuevo, después otra... entonces en ese proceso más o menos uno lleva por lo menos seis meses, un año, en publicar. Y el problema es que si uno demora en computación seis meses, un año, en publicar, lo que publiqué ayer de aquí a seis meses ya va a estar casi que en otro nivel, un poco más bajo. Entonces en computación yo siento a veces que existe mucho más esa urgencia del congreso por la inmediatez (POS-IC-3).

Sim, na computação tem essa particularidade, mesmo, que algumas conferências são muito importantes, e são às vezes mais importantes que as revistas [...] Vantagens das conferências em relação às revistas? Sim, encontra-se -agora não- mas encontrar se, sim, poder conhecer as pessoas. Também acho que é uma coisa mais rápida do que as revistas. As revistas você envia um artigo, você espera revisões, e volta pra você, faz uma nova versão, outra revisão... e passam meses. As conferências cada ano tem a data, você envia um trabalho, tem a revisão, mas em um período mais curto. Mais previsível também, você pode enviar para aquele evento... as vezes tem os eventos paralelos, têm um *workshop* ou alguns eventos menores para trabalhos mais preliminares. Normalmente, é comum que as vezes que você publica um trabalho com um aluno, o aluno vai apresentar o trabalho numa conferência (PES-IC-2).

En el campo de las ciencias de la computación, entonces, las conferencias, ya sea con la posterior publicación de actas o *proceedings* o no, tienen igual o más relevancia que las revistas. Tanto es así que el ranking Qualis, elaborado por la CAPES y originalmente dedicado a listar solamente revistas, incluye una metodología de clasificación de eventos científicos específicos del área, siguiendo los criterios de los grupos de trabajo Qualis Periódicos y Qualis Artístico e Eventos Científicos. Los motivos explicitados en el Qualis coinciden en gran medida con los relatados en las entrevistas: los trabajos presentados en eventos científicos son arbitrados por pares y cuentan con una evaluación rigurosa tal como las revistas, los textos completos son puestos a disposición en repositorios digitales, los eventos científicos del área de la computación promueven la visibilidad e interacción

entre los investigadores y contribuyen a la formación de redes de colaboración y el fortalecimiento de la relación academia-empresa, y contribuyen a la rápida divulgación de los resultados aumentando las posibilidades de una transferencia tecnológica de impacto social y económico (*Relatório do Qualis Periódicos e Eventos Científicos. Área 02: Ciência da computação*, 2019).

Sin embargo, la preeminencia de las conferencias en este campo pone de manifiesto otra arista de las desigualdades entre investigadores radicados en instituciones del Sur global respecto de sus pares del Norte. Las publicaciones científicas ya conllevan un costo, sea por la contratación de traductores o revisores de texto profesionales o por la cada vez más extendida tendencia del cobro de tasas de procesamiento de artículos para los autores. Pero estos pagos pueden evitarse publicando en revistas que sostienen el modelo diamante de acceso abierto, o solicitando un descuento (*waiver*) precisamente en función de la adscripción a un centro científico localizado en determinado país, o repartiendo el costo entre los participantes de una publicación cuando esta se realiza en colaboración. En consecuencia, como comentan los siguientes miembros del IC, resulta más económicamente viable publicar en revistas académicas antes que enviar a un miembro del equipo a exponer un trabajo en conferencias internacionales, lo cual implica un volumen mucho mayor de gastos en moneda extranjera (pasajes, alojamiento, inscripción al evento, manutención) que no pueden cubrirse en su totalidad con las ayudas económicas provistas por las universidades o instituciones científicas latinoamericanas. La asistencia a las principales conferencias internacionales, por lo tanto, debe ser cuidadosamente planeada en función de la disponibilidad de recursos de cada grupo o investigador individual, más allá de la calidad del trabajo que se iría a presentar o de las capacidades lingüísticas de quien realizaría la exposición. La participación en este tipo de eventos y la posibilidad de insertarse en los circuitos de consagración que por allí fluyen depende de barreras no lingüísticas más que de barreras lingüísticas o retóricas (Bennett, 2014a).

Eu acho que é muito diferente quando você trabalha no Brasil e no exterior. No exterior, em ciência da computação, se valoriza mais conferências. Nas outras áreas das ciências, em geral, se valoriza mais revistas. Mas tem uma diferença, porque as conferências, você tem que ir até a conferência, então você necessita muito dinheiro, em geral você não tem. E as revistas, muitas delas você publica de graça, pelo menos as de computação. Então

acaba que no Brasil, você tende a escolher mais revistas, e quando você tem um pesquisador de fora, você escolhe mais conferências. Isso é o que acontece, na minha experiência (DOC-IC-1).

Eu tenho poucas conferências devido às dificuldades de conseguir recursos para poder viajar apresentar em conferências. Meu *team* procura mais publicar em revistas, mesmo. É uma decisão feita pelos professores que a gente tenta cumprir porque fica mais fácil, essa publicação, do que pagar para alguém presente na conferência (POSDOC-IC-2).

4.2.4 *Runs in the family (or not)*

Las entrevistas dan cuenta de repertorios de recursos semióticos disímiles y adquiridos de manera no siempre sistemática o formal. En consonancia con los resultados de la encuesta, durante las entrevistas surgió el comentario de la escuela secundaria como principal espacio de aprendizaje de lenguas extranjeras, si bien también se lo juzgó insuficiente en la mayoría de los casos.

Aunque no fue un punto consultado en la encuesta, cabe destacar que durante varias entrevistas con científicos de las unidades ejecutoras de CONICET sitas en Córdoba surgió espontáneamente el comentario de su asistencia a alguno de los colegios secundarios preuniversitarios de la ciudad, dependientes de la UNC: el Colegio Nacional de Monserrat y la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. De perfil marcadamente humanista y más clásico que la ESCMB, el Monserrat destaca por sostener la enseñanza de griego y latín, lo cual explica la presencia de estas lenguas en la encuesta respondida por científicos argentinos. Si bien la muestra de entrevistas no es estadísticamente representativa, no es un dato menor que, de 19 entrevistados, siete hayan asistido a una de estas escuelas, tradicionalmente asociadas a familias provenientes de sectores profesionales que apuestan por el capital cultural y simbólico ofrecido por el respaldo de la universidad (Giovine, 2021).

Una de las vías de adquisición de capital lingüístico es bajo la forma de capital cultural heredado por contextos familiares que fomentaban una disposición favorable al aprendizaje de lenguas, reforzado por el estudio formal en academias privadas de lenguas. Se destacan en los comentarios la mención a IICANA (Instituto de Intercambio Cultural Argentino Norteamericano) y la Cultura Británica, dos de las instituciones más tradicionales en la enseñanza del inglés en la ciudad de Córdoba, fundadas mucho antes⁶⁵ de la actual proliferación de centros privados de idiomas.

⁶⁵ IICANA inició sus actividades en la ciudad de Córdoba en 1931; la Cultura Británica, en 1940.

En mi casa un poco lo estimularon siempre, mi viejo vivió un tiempo en Estados Unidos cuando era joven, entonces se hablaba un poco... de vez en cuando él hablaba en inglés, ponele, las conversaciones que no querían que los chicos se enteren las hablaban en inglés. Entonces **hubo siempre una estimulación en ese sentido**, de aprender por lo menos inglés, y creo que por eso eligieron mandarnos a ese cole [con especialidad en idiomas] (DOC-INIMEC-2).

Por supuesto que en casa había conciencia de que el inglés era fundamental para vivir, para hacer lo que uno quisiera en el futuro, así que me empecé a formar en la Cultura Británica. [...] sentí todo eso como *obligación*. No había vocación para el inglés, **era un medio para**. Y realmente lo era, porque hoy la mitad de la bibliografía que leo es en inglés (POS-IDH-1).

En realidad, **por mandato familiar**, y porque mi papá era investigador científico también, y vivió muchos años en Estados Unidos. Por básicamente un mandato familiar, a mí me mandaron desde que entré a jardín de infantes a IICANA, a estudiar inglés, como toda la familia, **era lo lógico** (INV-INIMEC-1).

Yo tengo una relación un poco inusual con los idiomas, porque como mi papá era científico también [...] yo aprendí a hablar en Los Ángeles, entonces aprendí a hablar en inglés. Después volvió mi familia a la Argentina y ya ahí por supuesto dejé el inglés y empecé a hablar castellano, y me olvidé por completo el inglés, o creí habermelo olvidado, hasta que volví a estudiar a los quince, empecé a ir a la Cultura Británica. Y ahí me di con que en realidad no tenía que estudiar para aprobar los exámenes, era como que ya lo tenía, cuando aprendés un idioma en la infancia te queda, es impresionante. Hablo con acento, un fuerte acento latino, la gente se da cuenta que soy latinoamericana, pero siempre me resultó fácil. Y después también en mi casa, mis padres los dos eran muy fluidos en inglés y en castellano, mi mamá también en francés, un poco, entonces el tema de los idiomas siempre fue... no era raro que la gente hablase o escribiese en inglés o en francés. **Es una ventaja, un privilegio de mi educación o de mi familia. En mi familia siempre estuvo ese ambiente** (INV-INIMEC-2).

El capital lingüístico acumulado previo ingreso al campo científico-académico influye en la facilidad para la lectocomprensión, la cual es la primera de las competencias que se van adquiriendo (y requiriendo) al interactuar con textos en diversas lenguas. Pero no es un factor determinante en la escritura y el habla: incluso aquellos científicos con, a priori, mayor capital lingüístico incorporado, manifiestan dificultades en estos aspectos (lo cual quedó claramente demostrado en la encuesta, tanto para científicos argentinos como brasileños). Tampoco la asistencia a establecimientos bilingües es garantía de una mayor desenvolvura en lo que hace al aspecto productivo en otras lenguas. Una becaria postdoctoral del CIJS, quien comentó haber estudiado inglés en una academia privada desde la infancia y haber rendido dos exámenes internacionales, refiere:

Si vos me preguntás, te leo cualquier cosa. Hablar y escribir casi no, porque es algo que no practico demasiado y viste que si no practicás es como que se te va [...] esa práctica de usar el otro idioma en algunos espacios me cuesta un poco pero el resto bien [...] como que esa gimnasia la tengo bastante interiorizada pero me falta, me faltan las dos patas del hablar y el escribir (POSDOC-CIJS-1).

Esta enorme diversidad en la formación y heterogeneidad en la adquisición y consolidación de recursos semióticos en otras lenguas lleva a que las prácticas comunicacionales científicas por excelencia, que son la escritura para fines de publicación y la movilidad internacional, se desarrollen en la práctica empleando repertorios en algunos casos muy irregulares. Un repertorio limitado constituirá un obstáculo cuanto más estricta sea la adhesión a la norma lingüística estándar que proponga el campo. Pero para esto existen diferentes registros: si una publicación en una revista internacional de alto impacto exige un uso pulido y preciso del inglés, y una desviación generaría observaciones por parte de los pares evaluadores y editores, esto se relaja en contextos donde prima la oralidad, especialmente en entornos multilingües donde el inglés no es la primera lengua de los agentes involucrados, sino que funciona como lengua de contacto, y, por supuesto, en las comunicaciones informales entre científicos.

Se presenta aquí una paradoja: por una parte, la encuesta y las entrevistas arrojaron que, entre científicos argentinos, el desempeño oral en lenguas distintas al castellano es lo que presenta mayores dificultades. Estas inseguridades aparecen, en el discurso de los entrevistados, relacionadas a una baja autopercepción de las competencias y la falta de confianza en el desempeño oral, en gran medida derivada de la prevalencia del hablante nativo como estándar de corrección lingüística: “yo quería hablar como ellos, desesperada en hablar como hablan ellos” (DOC-IDH-2). El mayor temor es la falta de entendimiento mutuo por una falla propia, por lo que lograr *hacerse entender* aparece como un triunfo a la vez que un alivio.

Por otra parte, esos son los ámbitos donde se percibe mayor tolerancia a, por ejemplo, errores gramaticales o falta de fluidez, dado que se priorizan las metas científicas y la intención comunicativa entre colegas. La exposición de primera mano o la experiencia de colegas es una vía para superar el miedo a expresarse oralmente, ya que

contribuye a deconstruir aquel estándar (inalcanzable) y los preconceptos en cuanto a ser juzgados por el manejo de la otra lengua:

si bien el idioma fue una traba o es una traba fuerte, que me genera inseguridad, a esta altura uno se mueve en ciertos círculos y también va aprendiendo que la gente tampoco tiene un inglés perfecto en todo el mundo e igual comunica (POSDOC-IATE-1)

acho que a coisa da fluência, do desempenho, ela passa por questões culturais, de performance, que tem muito pouco a ver com o domínio linguístico. [...] esse projeto de pesquisa que eu participei, que envolve pesquisadores da China, da Índia, dos Estados Unidos, enfim, me deu uma tranquilidade maior, porque eu percebi o inglês sendo falado com muitos sotaques e níveis de proficiência, de fluência, distintos, sem que isso fosse uma coisa constrangedora como nós aqui no Brasil costumamos imaginar que é (PES-SOC-4).

Al mismo tiempo, los entornos de trabajo y colaboración científica son percibidos como espacios de ampliación y consolidación de los propios recursos semióticos mediante la práctica y la inmersión en espacios de diversidad lingüística que exceden las posibilidades de una clase tradicional de idiomas. El aspecto translingüístico de las estrategias desplegadas en estas situaciones comunicativas se evidencia con especial claridad en las declaraciones de IATE-INV-1 y DOC-IDH-2: el “hablar todos los idiomas juntos” o “inventar palabras” denota el empleo de todos los recursos semióticos de los que los agentes disponen para construir enunciados que cumplan la función requerida con la mayor *appropriateness*⁶⁶ posible.

yo puedo estar *horas* hablando de cualquier tema en inglés y me sale, pero no es lo mismo tener una conversación informal que sentarte a *argumentar* en inglés. [...] de las clases del master que yo hice en Europa, por los propios temas que a mí me interesaban trabajar, y había una serie de materias que estaban buenísimas y me encantaban, y esas obviamente eran todas en inglés y estaban super interesantes los temas, y yo tenía un montón de cosas para decir, para discutir. [...] Me costaba un montón y me daba cuenta que no podía argumentar con la suficiente solvencia que yo hubiese querido para expresar mi punto de vista. Eso me ha pasado también a la hora de mandar *abstracts* o presentaciones a congresos en inglés (INV-IDH-2).

[El inglés] es el lenguaje que vas a terminar utilizando. Hay como dos cosas ahí: una es la caradurez que uno tiene para hablar con un inglés de mierda y hacerse comunicar. Cuando hay otra persona enfrente tuyo y quiere comunicarse con vos, *lo va a hacer*. Va a haber un ida y vuelta, *inventás palabras, lo que sea*. [...] *Incluso con palabras en español*,

⁶⁶ Pertinencia, adecuación.

pero si decís la estructura y le das la onda, y hay ganas de comunicarse, se comunica (IATE-INV-1).

podés ir a tal grupo y no te preocupes que tu inglés no sea el mejor, vas a aprender un poco más de inglés, te vas a ir puliendo, pero son gente con la que uno puede trabajar (IATE-POSDOC-1).

Tengo esa confianza de que uno se termina acostumbrando. Juegan muchas cosas en esto de la timidez, del miedo a la burla, son un montón de cosas, pero creo que si tenés un buen sostén se puede superar esa barrera aunque sea mínimamente. El chico este que se fue a Estados Unidos estuvo como seis meses y tampoco es que se perfeccionó un montón, pero *se pudo comunicar, pudo hacer sus cosas*, y la pasó bien, digamos. Entonces yo tendría la misma expectativa (DOC-INIMEC-1).

El año pasado que me fui a Bélgica di un seminario interno del laboratorio donde fui, que ahí sí lo presenté en inglés. Fue mi primera experiencia de presentar mi tema en inglés. [...] estaba re ansioso con eso de que tenía que hablar en inglés y demás, y la verdad que mi inglés, todavía, mi inglés oral, es muy poco fluido. Así que me costó un poco, pero salió bien. Me entendieron todo, me hicieron preguntas pertinentes, estuvo bueno. (DOC-INIMEC-2).

Yo he ido a Japón y claro, había cosas que ellos decían que yo las había escuchado en el animé, en las pelis, pero que nunca las había aprendido en las clases de japonés. [...] Imaginate, re frustrante, porque yo quería hablar como ellos, desesperada en hablar como hablan ellos. [...] Yo no sé qué hablaba, hablaba como podía, *hablaba todos los idiomas juntos*, en alguno me van a entender. Y a mí me pasaba que no sé tanto inglés, entonces *hablaba en inglés y completaba con japonés, pero los japoneses venían y me hablaban en inglés...* (DOC-IDH-2).

Na parte escrita, eu acho que a minha evolução foi escrevendo os artigos. Mas na parte de falar, foi quando estive na Alemanha, porque eu tive que fazer uma apresentação em inglês. Então, durante uma hora, tive que apresentar para outros alunos falando em inglês. E não tinha outra forma, porque eu não falava alemão, e eles não falavam português, então tivemos que nos comunicar. Esse é o tipo de momento que você tem um *switch* e fala, ok, eu sou capaz de fazer isso, acho que eu falo minimamente bem (DOC-IC-1).

La interacción con colegas cuyas primeras lenguas no necesariamente sean el inglés y la movilidad internacional, entonces, tienen una doble cara: fomentan y permiten afianzar las habilidades productivas, sobre todo las orales, en otras lenguas, a la vez que alivian la presión acerca del nivel de lengua esperado para desenvolverse en esos ámbitos. Dado el carácter heterogéneo de los repertorios de recursos semióticos de los agentes, estas instancias son eminentemente translingüísticas en contraposición a otras modalidades descritas por la literatura como el *code-switching*. En estos relatos no vemos dos códigos lingüísticos separados y usados alternativamente, sino que se evidencia un uso integrado de todos los recursos de los que dispone el agente para desempeñarse en esa

situación comunicativa. No hay un cambio de código, entonces, del español al inglés o del español al japonés, como si fueran entidades discretas que pueden prenderse o apagarse: los agentes echan mano de todos sus recursos, identificados con diferentes lenguas, para cumplir sus objetivos de comunicación.

Es decir, hay una innegable dimensión internacional de la investigación que no puede ser adquirida sino a través de la lengua. La ampliación de los alcances no solo aparece a raíz de experiencias de movilidad académica: incorporar otra lengua además de la materna al repertorio de recursos semióticos permite, primero, la ampliación de perspectivas teóricas y epistemológicas; después, la capacidad de establecer diálogos más o menos directos con nuevos interlocutores; y, finalmente, establecer colaboraciones científicas. De las entrevistas y encuesta se desprende una voluntad de establecer redes de colaboración con otros países latinoamericanos, que pueden verse reflejadas en la elaboración de proyectos conjuntos, la celebración de conferencias o eventos, o la organización de publicaciones colectivas. Ese es uno de los motivos, de hecho, por el que los *profesores-pesquisadores* brasileiros incluyen materiales en castellano en sus programas: la lengua permite romper el aislamiento lingüístico regional que enfrentarían si se quedaran solamente con el portugués, a la vez que habilita abarcar y discutir problemáticas cercanas a lo largo y ancho de América Latina en los propios términos latinoamericanos (lo cual no necesariamente implica una correspondiente actitud desde los hispanoparlantes para acercarse al portugués⁶⁷). “Rarissimamente eu coloco textos obrigatórios em inglês nas minhas disciplinas. O espanhol, eu tendo a fazer mais, eu acho que eles precisam o espanhol, até pela questão regional, pela questão latinoamericana, e porque também meus interesses de pesquisa estão muito mais na América Latina do que em outros lugares” (PES-SOC-2).

La valoración de esas instancias de colaboración presenta un fuerte componente geopolítico, ya que, sin desmedro de lo dicho anteriormente, los contactos e intercambios más buscados son aquellos con países centrales y centros científicos de prestigio y recursos (ver Gráficos 12, 19, 23 y 27 sobre los destinos de movilidad académica). A lo sumo podemos hablar de una internacionalización jerarquizada, que evidentemente tiene

⁶⁷ En un estudio previo (Céspedes, 2021) comprobé que un porcentaje menor de las revistas científicas latinoamericanas indexadas en Scopus y Web of Science son publicadas en portugués, y, al mismo tiempo, pocas pueden calificarse de multilingües. Aquellas que aceptan contribuciones en castellano y portugués indefectiblemente incorporan, a la vez, el inglés.

que ver con fenómenos como la división internacional del trabajo científico o la integración subordinada (Kreimer, 2006) de las ciencias (semi)periféricas en el sistema académico mundial. Feld y Kreimer (2019) han reportado que el mayor beneficio para los grupos de investigación latinoamericanos que se involucran con proyectos internacionales proviene del incremento en las publicaciones en revistas de alto impacto, visibilidad y circulación, lo cual permite posicionar y difundir el trabajo realizado por canales a los que, sin la mediación de estos *brokers* estadounidenses o europeos, sería muy difícil ingresar. La participación en estos proyectos, especialmente aquellos con financiamiento de entidades internacionales, observaron los autores, también permite el acceso a beneficios intangibles como técnicas e instrumental de punta, bases de datos, u otras formas de conocimiento tácito. En términos de prestigio, estos contactos son sumamente valiosos en toda la región pero son más capitalizables en países que ya cuentan con un nivel intermedio de desarrollo científico.

4.2.5 El poroteo, y, is it an issue?

A lo largo de los fragmentos de entrevistas que mostramos en este capítulo, así como en las entrevistas exploratorias reseñadas en el capítulo anterior (e incluso en algunas de las respuestas de mayor desarrollo en la encuesta), la cuestión de la publicación como práctica estratégica ante los requisitos de cada sistema de evaluación en los organismos de ciencia y técnica de cada país surge como una arista muy relevante e imbricada de manera estructural con la cuestión lingüística. Como observa Lillis (2021), los regímenes de evaluación que actualmente operan alrededor del mundo otorgan un valor especial a los artículos publicados en revistas en inglés, a prácticas retóricas específicas, a los textos estándar y monolingües, y a una clara distinción entre las formas intelectuales y creativas de expresión. Casi a modo de tautología, las revistas más prestigiosas y mejor puntuadas en cuanto índice se consulte se publican en inglés, y, a la inversa, publicar artículos completos en inglés (y no solo su resumen o palabras clave) es un paso habitual para “aumentar el nivel” de una revista. El caso extremo es el cambio de nombre de la publicación desde una denominación inicial, incluso sostenida durante años, en la lengua del país donde se edita a una en inglés (Gingras, 2002; Ammon, 2012).

Esto nos lleva a una pregunta casi ingenua: las temáticas y problemáticas abordadas en esta tesis, ¿son un tema de conversación habitual entre científicos

latinoamericanos? ¿Constituyen sus prácticas, representaciones y estrategias lingüísticas *una cuestión* presente en el quehacer científico-académico cotidiano? ¿Se discute acerca de estos temas (y todos sus derivados)?

Las entrevistas exploratorias (ver Capítulo 3) ya adelantaban perspectivas tan críticas como pragmáticas acerca de las lenguas usadas para la comunicación científica global. Este patrón se replicó en las respuestas de preguntas a desarrollar en la encuesta, y en estas entrevistas en profundidad. De manera consistente con el diagnóstico de cada subcampo disciplinar, los entrevistados dedicados a la astronomía, ciencias biomédicas y ciencias de la computación describieron una situación de inevitabilidad del inglés en el transcurso de una carrera en dichas áreas. Comentarios como “se da por sentado”, “todo está en inglés”, “está claro que lo tenés que hacer en inglés”, “ya está, es así”, “son las reglas del juego” se repitieron entre los doctorandos, posdoctorandos e investigadores de Argentina y Brasil. De todas formas, esto no conlleva una postura acrítica o completamente pasiva acerca de este rasgo estructural del campo, especialmente en los más jóvenes.

Es como con todo, esa sensación de que decís ‘esto es ponernos en modo imperialismo, qué bronca’, pero después tenés que mantenerte en el sistema y seguir haciendo caso a las cosas que están. Siempre estamos en esa disyuntiva y nos gustaría creo que a muchos poder producir en nuestro idioma y no tener semejante barrera, pero sabés que todo está en inglés, básicamente (DOC-INIMEC-1).

Es una buena pregunta, la verdad, porque ha surgido en algunas discusiones con becarios, pero con los directores nunca, es muy raro. Yo con mi director jamás lo discutí, jamás lo puse como una posibilidad, de ponerse a escribir también en castellano. [...] Es medio triste, porque en realidad creo que no hay como mucha perspectiva de cambiarlo, de transformarlo, no es una discusión que esté *en agenda* dentro del ámbito de las ciencias más duras, ciencias biológicas, o ni hablar astronomía, física, química... lo que pasa es que uno en general tiene la sensación de que estás siempre retrasado con tu trabajo, todos tenemos esa sensación de que tenés el *deadline*, tenés el congreso, tenés la publicación, tenés que presentarte a tal concurso... (DOC-INIMEC-2).

Acá en Argentina los congresos nacionales de astronomía son en español, *por ahora*. Pero *hay una pelea bastante grande de hace varios años, de que se quiere que pasen a ser en inglés*. Y es por esta discusión, que viene más o menos por la soberanía de que queremos hacer ciencia para Argentina y que lo entienda la gente de acá y que pueda ir cualquier estudiante o cualquier persona que esté interesada en el tema y entender lo que están hablando (POSDOC-IATE-2).

algumas pessoas me falam, eu quero que meu trabalho seja lido pelas pessoas do meu país, que sabem falar a minha língua, e não somente pessoas de fora, quero que o meu

trabalho seja visto aqui e seja avançado aqui, que pessoas peguem pra ler e compreender aqui em meu país. Eu não fiz em português as minhas defesas, mas acho bastante interessante essa abordagem das pessoas (POSDOC-IC-2).

De alguna manera, estos fragmentos guardan relación entre sí en torno a dos cuestiones: el posdoctorado del IATE y el del IC introducen el tema de la *soberanía*, tanto lingüística como científica, y el acceso a la ciencia. La preocupación por la minorización lingüística derivada de ceder el ámbito discursivo de las ciencias al inglés ya fue desarrollada en el Capítulo 1, y, en efecto, es un tema que afecta en particular a las lenguas supercentrales y centrales (de Swaan, 2001). En este sentido, la decisión de los astrónomos argentinos de llevar a cabo su congreso anual en castellano y habilitar la publicación en su Boletín en dicha lengua es un gesto glotopolítico de preservación de la lengua nacional como lengua científica. No puede afirmarse, sin embargo, que esa preservación sea suficiente o conducente a una valorización del castellano en este campo, ya que, una vez más, aquello *que importa* en la astronomía se escribe, publica, circula y lee en inglés, a pesar de que los contextos de producción y recepción sean, como hemos mostrado, inherentemente multilingües y mucho más complejos y diversos de lo que un *paper* escrito en un inglés estándar puede llegar a transmitir. El otro aspecto deslizado es uno todavía más secundario: las lenguas de la comunicación pública de la ciencia. Entre los agentes entrevistados, surgió en varios comentarios que el ámbito para emplear una lengua distinta al inglés para hablar de temas científicos en un espacio público es la llamada divulgación científica. Rige aquí un doble desplazamiento hacia los márgenes del campo científico, del género divulgativo en sí y, por arrastre, de las lenguas empleadas para hablar en ese registro.

Por su parte, los dos doctorandos del INIMEC contraponen ese cierto malestar propio de la actividad científica desde las periferias con la necesidad de cumplir con los criterios de evaluación requeridos para obtener una beca, un subsidio, un cargo, es decir, mantenerse y avanzar en el sistema científico. Esto se relaciona con aquella noción de *lo que importa*: es lo que sumará puntaje a los ojos de una comisión evaluadora regida tanto por baremos explícitos como por estructuras de apreciación y valoración implícitas. Y es en este punto que todas las disciplinas convergen al tener que someterse a esquemas estandarizados y estandarizadores de la producción científica. Ya sean afiliados a la UNC, la UNICAMP, el CONICET, la CAPES o el CNPq, de las áreas STEM o las

ciencias sociales y humanidades, todos los investigadores y becarios en tanto trabajadores de la ciencia son evaluados con la misma vara.

La naturaleza de los sistemas de evaluación de cada país o institución constituye un área de investigación por sí misma y no es este el lugar para profundizar en excesivos matices. Sí distinguiremos los rasgos principales que diferencian la evaluación científica en Argentina y Brasil en tanto constituye uno de los factores más importantes que orienta las estrategias e inversiones de los agentes.

En Brasil, la investigación se estructura alrededor de los programas de posgrado en las universidades. El organismo encargado de su seguimiento, consolidación y expansión es la CAPES, dependiente del Ministerio de Educación. Mediante una evaluación que se realiza cada cuatro años (*Avaliação Quadrienal*), la CAPES califica los programas de *pós* en una escala que va de 1 a 7, y tiene la competencia de desacreditar (en la práctica, cerrar) aquellos que presentan una nota regular o deficiente (1 o 2). En el otro extremo de las calificaciones, los programas 6 o 7 son considerados de excelencia a nivel internacional. El proceso se lleva a cabo con la participación de la comunidad científico-académica: para cada una de las 49 áreas de conocimiento establecidas por la CAPES, se conforma una comisión de evaluación correspondiente.

Los cinco grandes ítems de evaluación son la propuesta del programa; el cuerpo docente; el alumnado, tesis y disertaciones; la producción intelectual; y la inserción social. A su vez, cada uno de estos se divide en subapartados que aportan distinto peso en puntaje, para un total de 100 puntos en cada gran ítem. La distribución de este puntaje es diferente en cada área de conocimiento, lo cual es revelador de aquellos aspectos más valorados en cada campo y, por ende, un buen predictor de las estrategias que pondrán en juego los agentes. Por ejemplo, en la última evaluación cuadriannual (2017), algunas diferencias saltan a la vista (Tabla 56). La comisión de ciencias de la computación es la que más importancia otorga a las publicaciones por parte de docentes permanentes del programa. Lo mismo ocurre con respecto a la calidad de las tesis y publicaciones de estudiantes del posgrado. Como se mencionó anteriormente, la propia CAPES posee un sistema de clasificación de revistas (y conferencias científicas), denominado Qualis. El ranking se actualiza de forma periódica, y la escala va desde el A1, la nota máxima que denota una publicación de la mayor influencia y calidad, pasando por las categorías A2, A3, A4, B1, B2, B3, B4, C, hasta el peso cero. El *ranking* Qualis fue mencionado directa

o indirectamente por doctorandos, posdoctorandos e investigadores como uno de los puntos a tener en cuenta a la hora de elegir un espacio para difundir los resultados de sus trabajos académicos.

A la vez, ciencias de la computación se enfoca en la relación con otros programas, centros de investigación y de desarrollo profesional. En la evaluación cualitativa del programa, la comisión destacó y listó los intercambios institucionales con universidades internacionales, y comentó que el significativo número de publicaciones en co autoría con investigadores extranjeros es un reflejo de la intensidad de estos contactos. Este énfasis va en desmedro del puntaje concedido a la inserción e impacto nacional o regional, que sí son aspectos altamente ponderados para las áreas de sociología y ciencias políticas.

Tabla 56: puntajes máximos en cada ítem de evaluación para los programas de Sociología, Ciencias Políticas y Ciencias de la Computación de la UNICAMP en la Evaluación Cuadriannual de la CAPES. Elaboración propia en base a CAPES, 2017a, 2017b, 2017c.

	Sociologia	Ciência Política	Ciência da Computação
1 – Proposta do Programa			
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50	40	35
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	40	30	35
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	10	30	30
2 – Corpo Docente			

2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	30	25	30
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30	25	30
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30	35	30
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.	10	15	10
3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações			
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	35	40	20
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	20	20	15
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pósgraduação e da graduação (no caso de IES com curso de	35	30	50

graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.			
3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10	10	15
4 – Produção Intelectual			
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50	60	65
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	40	30	30
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	10	10	5
4.4. Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	N/A	N/A	-
5 – Inserção Social			
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	55	50	35
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	30	30	50
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação.	15	20	15

La importancia de esta evaluación para cada programa es que el resultado se toma como referencia para la distribución de becas y recursos de fomento a la investigación por parte de diversos organismos. Esto conlleva una cierta planificación colectiva de las metas y dirección de trabajo que se llevarán adelante en el período evaluativo de cuatro años, además de las estrategias y proyectos individuales de cada *professor-pesquisador*, especialmente en torno a las publicaciones.

Existe essa demanda, essa necessidade de haver publicações em bons veículos. Então o docente do programa de pós tem que procurar publicar em bons veículos. Então essa cultura de ir atrás dos bons veículos, escolher um *journal* de maior impacto em detrimento de um menor, faz parte de nossa vida. Necessidade. Não sempre você pode, se você tem um trabalho de menor importância, tem que ir pra um evento, um fórum de mais fácil aceitação. Um *paper* de maior qualidade, pesquisa de maior qualidade, pode ir pra um jornal ou conferência de maior avaliação. Então tem todo esse jogo, todos os professores, todos os docentes, têm que jogar a mesma partida. Existe essa demanda, e todos têm que se preocupar (PES-IC-1).

Até a última avaliação, o critério principal era publicações. Só que a CAPES começou a entender -na verdade, começou um movimento de diversas áreas, e a CAPES, digamos assim, entendeu qual era a demanda, porque isso estava gerando uma espécie de produtivismo. Então as pessoas eram incentivadas a publicar, mas a qualidade da publicação não importava. Então sim, que publiquei 50 *papers* em boas revistas, ganhava excelentes avaliações. Então os *papers* estavam perdendo qualidade, porque você não tinha como se concentrar em eles, você fazia projetos pensando em quantos *papers* você conseguiria tirar dos projetos, e não necessariamente pensando em responder boas questões. Eu falo genericamente, não todo mundo fazia isso, mas muitas pessoas entraram nessa loucura (PES-SOC-1).

No meu departamento, eu não diria que existe uma meta. Mas existe um certo entendimento comum entre nós, nós somos cerca de quinze professores efetivos no programa, de que nós temos que ter um compromisso com publicação. Ele não é um compromisso assim, se você não cumpre, chã, mas a gente já começa a ter uma coisa que é uma certa pressão um pouco maior [...] não existe uma meta fechada, estabelecida, mas existe uma pressão que eu acho que é cada vez maior, a tendência é que seja cada vez maior. (PES-SOC-2).

O que eu tenho feito, tem sido uma estratégia muito pragmática. Nós encerramos agora um quadriênio de avaliação, então tenho que me preparar para publicar nos próximos quatro anos. Então tenho que pensar, que é o que vou publicar, se são resultados de pesquisas anteriores, se vou começar uma pesquisa nova, se vou trabalhar as pesquisas de estudantes meus, trabalhar junto com eles e escrever um artigo... e é muito pragmático no sentido de mandar para as revistas que estejam nesses padrões superiores. O que eu tenho feito, dependendo do volume de publicação, essa possibilidade de publicar em co autoria, ou como fiz no quadriênio anterior, quando tinha conseguido cumprir essa pontuação mínima, com os artigos que eu fui fazendo em uma sequência, não me preocupei com

isso. Eu me preocupei mais em colocá-los onde eu sei que seriam lidos por um público, porque o tema é pertinente. E essa questão de interdisciplinaridade é importante para mim, então eventualmente eu não vou ganhar tantos pontos, mas eu vou ser lido por um público com quem eu gostaria de dialogar porque é da área do Direito. Mas a minha estratégia de publicação tem sido principalmente uma estratégia em função dessa pontuação que a CAPES faz a partir das revistas (PES-SOC-4).

En contraste, las evaluaciones de desempeño en Argentina son netamente individuales, ya sean dentro del sistema de universidades nacionales o en CONICET u otros organismos científicos. Dado que ni la performance de los equipos de investigación ni la de las cátedras es evaluada, justamente, de manera conjunta en tanto grupos, las estrategias y disposiciones de los investigadores son de corte individual. Las diferencias en las culturas evaluativas presentes en CONICET y otros organismos ha sido estudiada en profundidad (Beigel, 2015; Beigel *et al.*, 2019; Beigel y Gallardo, 2021) y revela una contraposición entre los investigadores nacionalmente orientados y aquellos que alcanzan una integración a circuitos científicos internacionales. A la vez, el Consejo privilegia la publicación en revistas consideradas de excelencia a través de la consulta de índices definidos por conglomerados transnacionales de editoriales académicas e información científica, mientras que las UUNN presentan una gran diversidad entre instituciones, pero en líneas generales en los concursos y evaluaciones se priorizan los antecedentes docentes (Beigel, 2015).

De las entrevistas (ya desde la fase de entrevistas exploratorias) se desprende que los investigadores de carrera y los becarios de CONICET son conscientes de las limitaciones de este tipo de evaluación basada en criterios heterónomos (Beigel, 2015). Prima, entonces, un pragmatismo en las estrategias desplegadas para permanecer en el sistema científico y a la vez canalizar inquietudes políticas acerca del modo en que la ciencia se gestiona, practica y evalúa. Aquellos en las áreas de las ciencias sociales y humanidades pueden dar esa lucha por la definición y reconocimiento del capital científico-académico legítimo en el mismo seno del campo. Para las ciencias duras, las opciones son más limitadas y las intervenciones políticas sobre la ciencia son relegadas a otros circuitos comunicativos ya mencionados anteriormente, como la extensión o la divulgación.

hay algo como un supuesto como que todos deberíamos manejar inglés. [...] creo que hay una sobrevalorización del inglés, pónelo, yo no estoy tan de acuerdo con que sea una prioridad escribir un *paper* en inglés. Puedo escribir un *paper* que sea resumen de la tesis, ¿pero qué discusión internacional querés entablar? [...] está bien que nosotros podamos hacer un *paper* en inglés que resuma nuestra investigación. Pero yo creo que la verdadera discusión, la verdadera *polémica*, la verdadera *polémica* la tienes que hacer vos en tu lugar, en tu lengua [...] Si todos vamos a ir a subir un artículo, un *paper* a una revista, ah qué lindo, tengo un punto más para cuando entre a carrera CONICET, y bueno, sí, de una, pero tratemos de que haya un espacio ahí para que nos podamos discutir entre nosotros y esa polémica sea relevante para el ámbito académico en tu lengua (DOC-IDH-2).

esta es una discusión que se da en el ámbito del derecho internacional, el inglés como el idioma universal o generador, conductor de la academia. [...] Es un tema que se discute... yo a estas discusiones las encontré ahora, como que siempre te preguntás, por qué estos idiomas. Es un tema que está asociado a la vía diplomática de cómo ciertos idiomas como el francés y el inglés siempre fueron los que discutieron y fueron los que guiaron el proceso de formación de la comunidad internacional, y cómo estos idiomas siempre son los que predominan en Naciones Unidas, y al predominar en Naciones Unidas son los idiomas que se utilizan en el mundo. Claramente tiene que ver con las variaciones de poder (POSDOC-CIJS-1).

se habla, en cualquier carrera académica ahí está toda la parte del diseño de qué vas a hacer y dónde publicar, y ahí es complejo, porque dependiendo de qué es lo que querés decir y tal, publicás en un idioma o en otro. Siempre hay como un dilema ahí de si tratar de publicar en inglés y qué sé yo. También tiene mucho que ver con los temas que estés laburando, pero sí se conversa (INV-CIJS-1).

Constantemente va a aparecer el tema de dónde publicar. Y el doble proceso, en ciencias sociales, que estamos bien conscientes de las relaciones de poder que estructuran el mundo, que las discutimos, y que las llevamos al nivel de reflexión, no existe esta idea de que el norte es superior en sí mismo. [...] no es ni bueno en sí mismo ni malo en sí mismo, ni pienso que lo latinoamericano por ser originario de acá, etcétera, sea bueno en sí mismo. Por lo tanto, se dan discusiones de este tipo. Es muy fuerte o son muy fuertes dentro del ámbito en que yo me muevo la idea de la decolonialidad, de romper con las estructuras de procesos que han llevado a la subordinación de nuestro espacio académico y de nuestra población, etcétera. Eso está vivo constantemente, la discusión (INV-CIJS-2).

como te digo, esto se hereda. Es como ya está, es así, viene de arriba nos baja, no sé, no se habla y sabés que es así, te juro que no sé cómo lo aprendés. Lo vas viendo. Como te digo, las primeras publicaciones son tus tutores quienes te dicen vamos a hacer esto, vamos a publicar en *Monthly*, vamos a publicar en el *AyA*, listo, publiquemos ahí. Y después ya te quedás ahí y es porque siempre fue así, digamos, no se habla de eso, no se piensa (INV-IATE-2).

A modo de cierre de esta sección, cabe plantear la pregunta de si podemos seguir pensando que algunas ciencias *se hacen* en determinada lengua y *se comunican* en otra,

cuando en realidad aquí estamos abogando por considerar a las etapas de comunicación, publicación, circulación del conocimiento, como partes del mismo proceso científico. Lingüísticamente, ¿se sostiene esta división? En todo caso, podemos pensar que hay distintas fases en ese proceso integral, y que en cada una de ellas se priorizará o se empleará estratégicamente una lengua u otra, es decir, se pondrán en juego los diferentes recursos semióticos de los que el investigador individual, su grupo, su institución o sus redes posean y sean capaces de activar para conseguir objetivos que pueden ser más inmediatos (obtener tiempo de observación en un telescopio manejado por un consorcio científico internacional, llevar a cabo una etnografía en un territorio particular, realizar un intercambio en otro país) o más generales (insertarse en la conversación sobre determinado tema o demostrar pertenencia a determinada corriente de pensamiento). Observar una división del trabajo lingüístico en la práctica científica no implica renunciar a la mirada translingüística que proponemos. Al contrario: permite poner de manifiesto que las estrategias lingüísticas de los investigadores son altamente flexibles, y reflejan la valoración diferencial atribuida por cada campo a los recursos movilizados en diversas situaciones comunicativas.

Conclusiones

La sociedad de las décadas en torno al segundo milenio, global, multilingüe, inmensamente irracional, sometida a incesantes cambios radicales, no puede describirse con un lenguaje que presuponga la existencia de una experiencia común continua.

(Ursula K. Le Guin, *Contar es escuchar*)

Llegar al final de un trayecto de investigación de largo aliento amerita una mirada retrospectiva, esa invitación a la reflexión que debe ser ineludible en todo trabajo sociológico. Uno de los nodos temáticos centrales de esta tesis es la pregunta acerca de las lenguas en las cuales el conocimiento científico-académico se produce y circula, y en efecto ese fue un eje temático relevante tanto en la encuesta como en las entrevistas. Ahora bien, un vistazo a la bibliografía usada en esta tesis revela que, para su elaboración, empleé material teórico y documental en cuatro lenguas. Pero, ¿cuál fue la principal? ¿En qué lengua se expresan los conceptos fundamentales que estructuran el marco teórico de mi estudio? Con un rápido cálculo, estimo que un 63% de la bibliografía reseñada se encuentra en inglés, un 30% en castellano, un 6% en portugués, y un 1% en francés. Mis propias prácticas y elecciones en relación a la búsqueda bibliográfica y lectura de literatura especializada, entonces, parecieran caer dentro de los patrones más comunmente reportados por los investigadores en áreas cercanas a las mías: el predominio general del inglés (tanto en publicaciones de autores anglófonos como no anglófonos), luego la propia primera lengua, a las que se suman una lengua pertinente para el objeto de estudio específico, y una cuarta lengua en retroceso en el campo académico transnacional pero todavía considerada de prestigio y relevante para la tradición teórica en la que se basa la tesis.

Conclusiones sobre el problema y las preguntas de investigación

Así como todos los informantes mencionaron dificultades de distinto grado para la lectura, escritura y publicación en lenguas distintas que el castellano o el portugués, según el caso, también se refirieron a algunas formas y estrategias que emplean para sobreponerse a ellas. En la superación de las dificultades percibidas podemos distinguir dos procesos. Por un lado, la paulatina incorporación de los recursos semióticos y lingüísticos necesarios (Blommaert, 2010) para desenvolverse en el subcampo científico-

académico de que se trate. La mayoría de los informantes mencionan que el tiempo y esfuerzo insumido tanto por la lectura como por la escritura eran mayores al inicio de su carrera científica, y que fueron adquiriendo mayor facilidad con el tiempo. Siguiendo a Bourdieu, la trayectoria de un agente en relación a las condiciones estructurales de determinado campo social, pensado a su vez como un particular mercado de bienes lingüísticos, construye un *habitus* científico y lingüístico forjado principalmente a través de la práctica, que opera como principio ordenador del empleo de diferentes recursos semióticos a disposición de los agentes en distintas situaciones comunicativas (Salö, 2015). Gallardo (2019), en su estudio de investigadores de CONICET, encontró que, si bien el origen social está estrechamente relacionado con la estructura del capital idiomático detentado por los agentes, “las diferencias en la adquisición y el volumen del capital idiomático no se corresponden con perfiles de mayor o menor acumulación de capital académico” (p.291). Por lo tanto, el origen de clase⁶⁸ no sería un factor determinante en la puesta en valor del capital lingüístico necesario para perseguir una trayectoria científico-académica exitosa. Sin embargo, esta tesis brinda indicios de que la autopercepción de las propias competencias y el repertorio de recursos semióticos y lingüísticos a disposición del agente sí inciden en la experiencia de escritura y publicación, especialmente durante las instancias iniciales de la carrera. En este momento, cuando el agente no dispone más que de su propio capital lingüístico y cultural, heredado o acumulado en instancias externas al campo científico a lo largo de su trayectoria social anterior al ingreso a dicho campo, se ponen de manifiesto las ventajas o carencias en enseñanza de lenguas extranjeras durante las etapas previas de la escolaridad formal o la instrucción privada, aunque esas ventajas luego puedan ser atenuadas por la incorporación del *habitus* científico y lingüístico específico común a todos los agentes (Gallardo, 2019). Esto es sin duda un llamado de atención hacia las restricciones o condicionantes estructurales del entorno de alfabetización en el que cada agente comienza a construir su repertorio de recursos semióticos, pues juega a favor o en contra de la cantidad y tipología de recursos que podrá incorporar (Blommaert, 2013). Por supuesto, la expectativa de que unas cuantas horas semanales de formación en lengua extranjera

⁶⁸ Esta característica observada en el campo científico-académico argentino no es trasladable al resto de países de la región. La caracterización del sistema universitario brasilero del Capítulo 2 es un ejemplo. En otra nación latinoamericana, Ramírez-Castañeda (2020), por ejemplo, señala que la trayectoria de investigación científica (e incluso el acceso a los estudios superiores) en Colombia presenta fuertes sesgos de género, étnicos, y socioeconómicos.

durante la escuela secundaria preparen a los estudiantes para interpretar y, eventualmente, producir textos científicos es irreal, y claramente no es el objetivo pedagógico en esa instancia del sistema educativo. De todas formas, el hecho de que la mayoría de los investigadores encuestados tanto en Argentina como en Brasil haya indicado que su conocimiento de, por caso, inglés, se basa en los contenidos impartidos en la escuela, señala la necesidad de revisar el estado de la enseñanza de lenguas en ese nivel. La utilidad de los exámenes de nivel de lengua durante las carreras universitarias (descritos por los agentes como un mero trámite y no como una instancia de aprendizaje) también debería ser objeto de reevaluación, especialmente en aquellas carreras que tengan una fuerte orientación a la investigación.

Si en el Capítulo 4 decía que, en un sentido amplio, editores y pares evaluadores también podrían ser considerados *literacy brokers*, no podemos dejar de señalar que su intervención en la producción textual es percibida por los informantes como sesgada hacia el hablante nativo como estándar y parámetro de corrección lingüística. Si bien esta categoría se encuentra en discusión dentro de la lingüística aplicada y las áreas de enseñanza de lenguas, y su empleo es crecientemente cuestionado (Hyland, 2016; Hultgren, 2019), la identificación del hablante nativo con la norma de lo lingüística y retóricamente correcto sigue vigente entre investigadores multilingües que cumplen el rol de evaluadores. En este sentido, quienes se desempeñan como revisores de artículos científicos han sido frecuentemente identificados como guardianes o *gatekeepers* de los criterios de aceptabilidad generales de la escritura académica y particulares de cada campo disciplinar, aunque esos mismos evaluadores de revistas académicas internacionales y publicadas en inglés (ya sea en regiones anglófonas o no) sean, cada vez más, investigadores multilingües cuya primera lengua no es el inglés. Por ello, como señalan Politzer-Ahles *et al.* (2020), resulta reduccionista considerar que los hablantes nativos de determinada lengua, como el inglés, son innatamente capaces de producir textos en un registro académico *standard*, así como también es una sobresimplificación identificar a los investigadores que escriben en inglés como lengua adicional con las variedades lingüísticas que se desvían de ese patrón de corrección. Ampliando el concepto de la escritura académica como una práctica en red (Luo y Hyland, 2020), el empleo de herramientas informáticas, softwares de traducción, aplicaciones de revisión gramatical y de estilo, o de aprendizaje gamificado de lenguas, da cuenta del

involucramiento de agentes humanos y no humanos en esa red. Mientras que algunas plataformas son de uso generalizado entre los países y las disciplinas (Google Translate, WordReference, o Grammarly), otras resultan más de nicho y exceden a la cuestión meramente lingüística: pienso en la utilización de sistemas de composición de texto como LaTeX, muy generalizado entre investigadores de las ciencias duras (y adoptado también por ciertas áreas de la lógica y la filosofía analítica, o de disciplinas que requieran la expresión de fórmulas, ecuaciones o símbolos) para escribir, formatear, maquetar y diseñar sus textos en una sola operación y de manera colaborativa.

Si bien no es el foco principal de esta tesis (las estrategias de publicación merecen un estudio en sí mismas, y de hecho el creciente volumen de literatura al respecto indica que se está constituyendo como tal), no se puede dejar de señalar, entre esos factores materiales que condicionan la capacidad de publicar, a los costos impuestos por las revistas académicas. Bajo la forma de APCs o suscripciones dentro de *bundle deals* entre los grupos editoriales e instituciones de financiamiento de CyT en cada país, la industria de la publicación científica funciona como un mercado oligopólico y altamente concentrado (Larivière *et al.*, 2015), donde se intercambia capital económico por capital simbólico: en el modelo propietario y privativo tradicional, se paga por tener acceso al material de lectura; en las formas de acceso abierto de la vía dorada o híbridas, se paga por publicar en aquellos espacios que han llegado a ser sinónimos de prestigio, visibilidad y calidad científica. Puesto que este mercado se basa, por un lado, en la motivación intrínseca de los investigadores de difundir su trabajo y de apoyar los mecanismos de verificación propios de la ciencia, y, por otro, en las demandas institucionales que fomentan la publicación en *journals* de alto impacto, los artículos científicos se comportan como bienes de demanda inelástica⁶⁹ (Puehringer *et al.*, 2021). El cambio de modelo de negocios que traslada el pago del lector al autor no parece haber influido en la cantidad de artículos enviados a las revistas más prestigiosas. Los matices deben buscarse por otro lado: siempre habrá instituciones científicas con los recursos suficientes para afrontar los pagos a fin de que sus investigadores figuren en las publicaciones mejor rankeadas de sus campos. Estas instituciones, por supuesto, son aquellas de los países centrales. Mientras tanto, los científicos de regiones semiperiféricas o periféricas ven reducidas sus posibilidades a la obtención de *waivers* o descuentos, a la capacidad de

⁶⁹ O, más precisamente, la demanda por el espacio de publicación.

coautores de financiar parte o la totalidad de los pagos, o se limitan a enviar sus artículos a aquellas revistas que no representan un costo extra para los autores. Si este último modelo, denominado de acceso abierto platino o diamante, es el prevalente en las publicaciones de ciencias sociales y humanidades latinoamericanas, en las ciencias naturales y exactas y las publicaciones de CSyH de la corriente principal la tendencia es pagar por publicar. Esto genera una presión extra y un mayor volumen de propuestas dirigidas a las revistas gratuitas para los autores (las cuales, como relataba una de las astrónomas entrevistadas, son escasas y suelen estar muy claramente identificadas), con la consiguiente mayor competencia, mayores tasas de rechazos, y mayores demoras en la publicación.

Lo común y lo disímil

Si uno de los objetivos de esta tesis era realizar comparaciones transversales entre los dos países, las disciplinas, y las instancias de la trayectoria académica que fueron construidas como variables, el análisis de las encuestas y entrevistas permite destacar ciertos puntos en común así como divergencias entre los agentes que ocupan diferentes posiciones en sus respectivos campos.

Un primer rasgo compartido y común a Argentina y Brasil, así como a las ciencias exactas y sociales relevadas, es la lectoescritura como forjadora de un *habitus* específico, cuya adquisición es un proceso continuo en el sentido de incesante y alimentado por pequeñas prácticas cotidianas, pero que a la vez se percibe con discontinuidades en tanto determinados eventos suponen “un salto” en las competencias exigidas para desempeñarse en situaciones comunicativas específicas.

De la encuesta y las entrevistas se desprende que los *literacy brokers* cumplen un rol fundamental, especialmente en las experiencias de ERPP pura y dura (como indica el acrónimo, escribir en inglés para, lisa y llanamente, fines de investigación y publicación) y movilidad internacional. Mientras que se recurre a los directores, tutores o compañeros más experimentados como modelos para la escritura y la orientación de las estrategias de publicación, los colegas percibidos como pares influyen en la construcción de confianza en las propias competencias lingüísticas y expresivas, particularmente ante una situación de desempeño oral en una segunda lengua. Todos fueron mencionados repetidamente de

forma espontánea, pero no se los identificó en igual medida como un recurso o estrategia cuando la pregunta apuntó específicamente a eso.

Ni en Argentina ni en Brasil la creciente relevancia del inglés (bien documentada en la literatura bibliométrica) logra desplazar al castellano y portugués como lenguas científico-académicas en las ciencias sociales y humanidades, lo cual sí es el caso en las ciencias duras. Si en ambos polos del espectro de disciplinas la actividad científica cotidiana se desarrolla con distintos grados de multilingüismo, y las lenguas son apropiadas y transformadas mediante prácticas translingües, en las ciencias sociales y humanidades esta variedad se mantiene al momento de publicar y diseminar resultados bajo la forma de textos académicos.

Hay otras dos pequeñas similitudes, tal vez de menor alcance por su especificidad, pero que me llamaron la atención lo suficiente como para mencionarlas. Por un lado, la necesidad de justificar un objeto de estudio considerado “inusual” para un investigador (más aún, investigadora) en formación, y proveniente de un país latinoamericano. Esta fue la percepción de DOC-IDH-2 (“imaginate, viene una occidental, *latina*, entiendes, yo era *latina*, y les pedía ‘dígame dónde están los libros de haiku’, y o no tenían o no sabían bien por qué, me miraban raro, por qué quieres esto”) y de DOC-SOC-2 (“es muy gracioso, porque la gente no lo entiende, ¿qué hace una brasileña en Londres trabajando con kurdos? Pero yo quería hacer esa cosa, mezclar un poco”) durante sus experiencias de movilidad. Aquí se combinan las expectativas depositadas en función de la edad, el género, la disciplina, y la procedencia geográfica: el hecho de que sus objetos de estudio sean considerados una rareza indica que existirían temáticas más ortodoxas o “esperables” para jóvenes investigadoras latinoamericanas. El despegarse de los temas tradicionales, especialmente en una instancia temprana de ingreso al campo científico-académico, representa una estrategia cuyo efecto más inmediato es ese: verse impelidas a justificar la elección de esos objetos, en cierta medida defendiendo la legitimidad de dicha opción, su derecho a estudiar determinados temas desde un *locus* periférico.

Por otro lado, la dificultad en el cambio de registro y la reconversión del *habitus* de escritura desde las convenciones en el ejercicio profesional de la abogacía hacia aquellas de la investigación en ciencias jurídicas, políticas, o sociales, fue mencionado por los entrevistados del CIJS y por el professor-pesquisador del DCP de la UNICAMP que se desempeñaron en su profesión antes de acercarse a la academia. Además de dar

cuenta de su experiencia propia, se desprende de los *raccontos* de estos agentes en sus roles docentes que el fenómeno persiste, es decir, que pueden apreciar el difícil proceso de reconversión de prácticas escriturales y retóricas en sus estudiantes de grado o posgrado que comienzan a escribir proyectos de investigación o artículos académicos.

Pasando ahora a aquellos aspectos que representan diferencias ya sea entre países, disciplinas, o instancias de la trayectoria, una discrepancia importante es la relación de los agentes con las traducciones. En Argentina, los hispanohablantes recurren a la versión en lengua original por voluntad propia o por “obligación” en caso de que no exista una traducción al castellano. En Brasil, los lusófonos que no van a la lengua original directamente por voluntad propia recurren a las versiones en castellano como primera opción si estas no existen en portugués. Además, hay entre los investigadores y becarios un interés en participar de traducciones o ediciones, especialmente por parte de quienes tienen algún capital lingüístico acumulado, contactos con editoriales académicas, o iniciativas propias a fin de disponibilizar ciertos materiales (teóricos o documentales) que, de otra manera, serían difíciles o imposibles de conseguir. Los investigadores en Brasil se vuelcan al castellano en mayor medida que los argentinos lo hacen hacia el portugués. En Brasil está más marcado que el portugués es la lengua de los circuitos nacionales (los que, en función del volumen del mercado editorial brasileiro, bastarían para sostener una trayectoria de investigación en determinadas áreas de bajo nivel de internacionalización); el castellano, la de la internacionalización regional; y el inglés, la de la internacionalización *mainstream*. En Argentina, y, puede inferirse, en el resto de los países hispanohablantes de la región, los dos primeros circuitos (nacional y regional) coinciden lingüísticamente. En un sentido, puede pensarse que Brasil es una isla lusoparlante rodeada por un mar hispanoparlante.

Las diferencias también tienen que ver con las particularidades de las instituciones elegidas como casos de estudio. Por ejemplo, la disponibilidad de servicios de traducción o edición de textos provistos por la UNICAMP, en comparación al CONICET o la UNC, no es algo generalizado en todas las universidades brasileñas, de acuerdo al testimonio de los agentes. Probablemente por esto el recurso a traductores profesionales es más prevalente entre los entrevistados brasileiros que los argentinos, incluso entre doctorandos. Asimismo, los brasileiros llegan a la instancia de doctorado con la

experiencia de investigación de la maestría y, por ende, con una experiencia de escritura de tesis a cuestras, en mucha mayor proporción que los argentinos.

De la encuesta se desprende una mayor penetración de los exámenes internacionales de idioma (especialmente los de inglés) en Brasil que en Argentina. Esto puede considerarse una consecuencia directa de una política lingüística explícita y dirigida a las necesidades percibidas de la población universitaria, es decir, una política lingüística diseñada en función de objetivos de política científica (aunque discontinuada): *English without Borders*. En Argentina no ha habido nada similar.

Dentro de las particularidades de cada campo disciplinar relevado, en ciencias de la computación se destaca la equivalente o incluso mayor relevancia atribuida por los agentes a la presentación en conferencias antes que al *paper* (en concordancia con lo observado por Jullien, 2021). La asistencia a eventos, sin embargo, resulta económicamente mucho más difícil de afrontar que la publicación de artículos para investigadores del Sur Global, por lo que las estrategias descritas por los investigadores brasileños en esta área dan cuenta de la búsqueda de un equilibrio entre la ventaja de la inmediatez que habilitan los congresos y la menor presión sobre los recursos financieros que supone publicar un *paper*. En astronomía, ciencias biomédicas y de la computación el paso del libro al *paper* (y, lo que es casi un sinónimo, del castellano al inglés) es visto como “subir un nivel”: el libro se asocia al cursado de grado, al manual de estudios, a la incorporación de conocimiento, mientras que el *paper* es el género que marca el inicio en la actividad de investigación propiamente dicha, es decir, es el tipo de textos que escriben y consumen los productores de conocimiento nuevo. En estas ciencias, como está tan establecido que la publicación, el texto científico legítimo, pasa por el inglés, el resquicio para otras lenguas se encuentra, dentro del campo, en las situaciones de oralidad, que son percibidas como oportunidades para mejorar la competencia en otras lenguas y, a la vez, contextos donde habrá una mayor tolerancia al uso de, por ejemplo, variedades no estándar del inglés. Saliendo del campo científico, las lenguas locales se encuentran en otros circuitos de comunicación científica: la extensión universitaria, la divulgación, o el periodismo. Esto ocurre en ambos países.

En las ciencias sociales y humanidades el libro retiene su importancia, y puede ser un determinante de la carrera, especialmente en las disciplinas humanísticas que todavía perciben al *paper* como un género en cierta medida importado y ajeno. Además del

género, estas disciplinas son aquellas en las que la incorporación del inglés no representaría un problema si se tratara de una más dentro de la constelación de lenguas posibles para la expresión del pensamiento científico e intelectual. La preocupación de los académicos de ciencias sociales y humanidades tanto argentinos como brasileros al respecto se acerca más a la observación de Haraway (2004), quien considera que la imposición de una única lengua como *standard* en nombre de la traducibilidad tendiente a la universalización de un modelo de ciencia hegemónico resulta un reduccionismo. Las convenciones textuales, discursivas y de otros tipos pueden no solo crear cohesión y solidaridad al interior de determinados grupos, sino también funcionar como barreras de ingreso que causan exclusión de ellos. En ese sentido, solicitar de autores situados en las (semi)periferias que adopten las convenciones de las publicaciones centrales – simplemente porque ese es el modo de escritura hegemónicamente aceptado– implica movimientos epistémicos que van más allá de lo textual. En el proceso, existe la posibilidad de que los conocimientos situados y construidos en el seno de otras epistemologías sean distorsionados o apropiados de acuerdo con los términos establecidos por los centros (Canagarajah, 2002).

En ciencias duras está muy marcada la exclusión de las comunidades científicas latinoamericanas de determinados espacios de publicación por una cuestión no lingüística sino de disponibilidad de recursos, especialmente en moneda extranjera: solo publican en revistas pagas (es decir, todas las demás) si se puede gestionar un descuento parcial o completo, si colaboradores extranjeros se hacen cargo del canon, o cuestiones así. De hecho, un estudio reciente (Smith *et al.*, 2022) confirma que la diversidad geográfica de los autores que colocan sus artículos en acceso abierto mediante el pago de APCs es significativamente menor que al considerar aquellos artículos que permanecen tras una barrera de pago para el lector, pero no implican un costo para los autores. En las ciencias sociales y humanidades, puede inferirse que esta exclusión también ocurriría en el circuito de las revistas publicadas por editoriales comerciales, pero la diferencia es que el reconocimiento y la consagración no se dirimen en un único circuito de publicaciones, y la cantidad de revistas de acceso abierto diamante “bien indexadas” disponibles es mucho mayor.

Las estrategias de publicación e internacionalización se piensan de forma más colectiva en Brasil, donde la investigación se estructura alrededor de los programas de

pós-graduação radicados en las universidades y la evaluación recae tanto sobre el programa completo como sobre cada pesquisador en particular. En Argentina, dado que CONICET no evalúa el desempeño de los grupos de investigación en tanto *grupos* (más allá de las rendiciones de cuentas de resultados de proyectos financiados; y si bien podrían considerarse las acreditaciones de posgrados por parte de la CONEAU, estas transcurren por otros caminos institucionales y otras culturas evaluativas), las estrategias e inversiones son mucho más individuales (porque en definitiva la evaluación también lo será).

Refutación o confirmación de las hipótesis y los presupuestos iniciales

El trabajo de esta tesis confirma, en un análisis micro, los resultados bibliométricos obtenidos en un estudio preliminar (Céspedes, 2021): el enorme volumen del campo científico y editorial brasileño no implica una preponderancia equivalente del portugués en América Latina, que se constituye como la lengua del circuito académico nacional en Brasil (y en sus relaciones con Portugal y algunos países africanos). La sensación de aislamiento lingüístico por parte de los científicos en Brasil puede ser lo que los empuja al castellano o directamente al inglés, en este último caso *bypassing* la internacionalización regional (a menos que los objetos de estudio de las ciencias sociales sean pertinentes para su difusión en circuitos hispanoparlantes).

Mientras que las ciencias exactas, físicas y naturales o “duras” encuentran sus fuentes y sus productos dominados por el inglés, el campo de las ciencias sociales y humanidades en ambos países es más proclive a la lectura y publicación en una panoplia de lenguas y circuitos. Estas disciplinas son más dependientes de sus contextos, por ello, más lingüística y culturalmente embebidas (Bennett, 2015). Decimos que las ciencias sociales y las humanidades están más atadas a sus contextos no porque necesariamente deban ocuparse de objetos de estudio locales –de hecho, una de las reivindicaciones que se desprenden de estas conclusiones es el derecho de investigadores periféricos a estar tomando como objetos de estudio aquello que no compete exactamente a sus contextos inmediatos, aquello que desde los centros se supone que es el campo de acción correspondiente: latinoamericanos estudiando a América Latina, mujeres realizando estudios de género, etc. Esto no solo se aprecia en las declaraciones de las doctorandas citadas, sino también en aquellos que se ocupan de temas de estudio más transnacionales

y generan teoría alrededor de temáticas usualmente reservadas a los centros. Entonces, decimos que las ciencias sociales y humanidades son más sensibles a sus contextos en relación a las escuelas y tradiciones de pensamiento dentro de las que fueron socializados y formados los investigadores. Dichas corrientes no tienen por qué ser originarias de un determinado lugar, pero decir escuela de pensamiento es decir escuela de escritura, de retórica, y de estilo. En estas disciplinas, escribir es pensar, y así como Donna Haraway dice que importa qué ideas usamos para idear otras ideas, importa qué textos usamos para escribir nuestros textos y a partir de quiénes aprendemos a escribir. Dentro de estas disciplinas, son las características de cada objeto de estudio lo que brinda valor a los recursos semióticos asociados con una lengua u otra. Cabría preguntarse, a raíz las declaraciones de algunos entrevistados⁷⁰, si es el objeto de estudio lo que empuja a especializarse en determinada lengua o si es el capital lingüístico previo lo que lleva –o al menos facilita o inclina– a elegir áreas y construir objetos que permitan capitalizar ese bagaje.

Respecto de las principales variables consideradas, las tendencias parecen apuntar a que es la disciplina (y, más específicamente, el objeto de estudio) la que más incide en las disposiciones, representaciones y prácticas. Las culturas evaluativas propias de cada institución y los rasgos estructurales de los campos científicos argentino y brasilero resultan más explicativas de las estrategias puntuales de publicación, puesto que los indicadores bibliométricos y de productividad son el principal insumo de las evaluaciones individuales y colectivas. En relación a la instancia en la trayectoria académica, al interrogar sobre los primeros escritos se encontraron muchas expresiones del tipo de “mi director era/es...”, lo cual resalta la importancia de los tutores formales y mentores informales en la conformación del *habitus* lingüístico y científico. En Céspedes y Chiavassa Ferreyra (2017) habíamos destacado la disposición del director de tesis como condición de posibilidad para el involucramiento de doctorandos en astronomía en actividades de comunicación pública de la ciencia o extensión universitaria.

Como señala Bennett (2015), la percepción de desventaja (así como de los orígenes de dicha desventaja) y la conciencia de las consecuencias epistemológicas e ideológicas de la hegemonía del inglés en todas las ciencias conviven con un pragmatismo emanado de la internalización de los sistemas de evaluación en cada país y

⁷⁰ Y por mi propia experiencia como investigadora multilingüe, por mis propios motivos para elegir mi tema de investigación.

las culturas evaluativas de cada institución que permea las estrategias de publicación de los agentes. En esta línea, no podemos dejar de mencionar las percepciones de los agentes respecto del rol del inglés como “lengua franca” en el campo científico internacionalizado. Las palabras “imposición”, “desequilibrio”, “injusticia”, “desventaja” y “desigualdades” se mencionaron reiteradamente por los informantes, lo que no quitó que reconocieran las facilidades comunicativas emanadas de la presencia de una lengua común de contacto.

Puesto que no hay entorno 100% monolingüe, el inglés no destierra (no puede desterrar del todo) a las demás lenguas de la práctica científica pensada más allá de sus meros productos: se integra a los repertorios semióticos de los agentes mediante prácticas translingüísticas generativas y creativas. Si toda ciencia se hace para ser pública y publicada, en las exactas el inglés sí estaría siendo la única lengua pública válida, para tomar la palabra del laboratorio para afuera. En esa tensión lengua pública/lengua privada opera una jerarquización y una ventaja para quienes su lengua privada o doméstica coincide con la más valorada en el mercado de bienes lingüísticos donde buscan colocar sus productos. Las ciencias que aspiran a circular por los canales de comunicación *mainstream* se llevan a cabo en diversas lenguas, pero se expresan, prácticamente, en una. Esta dimensión no es menor, puesto que tomar la palabra en un espacio público donde hay capitales y posiciones de poder en juego constituye un acto político vedado durante siglos a todos aquellos sujetos que no conformaran con el patrón de hombre blanco, occidental, propietario, y heterosexual. Demeter (2020) traza un paralelismo entre la exclusión de académicos del Sur Global y los argumentos empleados para sostener las históricas (y aún no del todo superadas) discriminaciones sufridas por las mujeres, las personas pertenecientes a determinados grupos étnicos, o las identidades LGBTQ. Salvando las distancias entre cada situación, la analogía puede extenderse de forma productiva: así como las mujeres deben demostrar credenciales iguales o mayores que los hombres, investigadores de países no centrales necesitan una justificación más extensa de la relevancia de sus temas de investigación cuando estos son presentados en contextos centrales. Incluso puede pensarse en la disputa desde el surgimiento de las ciencias sociales por ser consideradas disciplinas productoras de conocimiento científico, y en los patrones miméticos adoptados respecto de los métodos y técnicas de las ciencias naturales para alcanzar ese estatus. Subyace a este planteo una mirada interseccional

sobre la definición de quién es el sujeto y los objetos legítimos de la ciencia: mientras que quienes reúnan determinados estándares son considerados legítimos por default, quienes provengan del otro lado de esas líneas abismales, en términos de Boaventura de Sousa Santos (2010), deben fundamentar su derecho a ocupar ese espacio.

El ordenamiento lingüístico de las ciencias es una manifestación más de estas líneas (in)visibles. Este escenario donde las lenguas locales son usadas en la cotidianeidad de la práctica y en el *proceso*, mientras que el inglés se usa para la comunicación y exposición del resultado, no puede ser plenamente catalogado como diglósico, aunque la valoración diferencial de una y otra lengua para usos específicos sí es un rasgo que apunta en la dirección de tal categoría. Por más relevantes y contrahegemónicos que sean los otros circuitos posibles, de todas formas nos debe seguir interesando y debemos seguir observando y cuestionando las dinámicas lingüísticas y comunicativas de aquellos ámbitos donde se dirime el mayor volumen de capital, prestigio, modelos económicos, y criterios de demarcación de más influencia, al menos mientras nuestros campos científicos (semi)periféricos sigan teniendo una autonomía relativa y permanezcan tensionados por las fuerzas centrífugas y centrípetas que nos empujan hacia el centro o nos alejan de él (Bennett, 2014b).

Implicaciones y aportes de esta tesis para la teoría y el campo disciplinar

Como se ha venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, una mirada sociolingüística puede contribuir a complejizar las nociones de centralidad y periferialidad aplicadas a los estudios sociales de la ciencia y al análisis de las condiciones de las producciones actuales de producción y circulación del conocimiento. Desde una perspectiva bourdiana, esto se relaciona estrechamente con la autonomía o heteronomía de los campos de producción científica, lo cual nos lleva a la pregunta: partiendo de los factores analizados en la tesis, ¿cuál de los subcampos estudiados dispone de la mayor autonomía? ¿Las ciencias físicas, exactas y naturales, esto es, las famosas STEM, regidas primordialmente por sus lógicas internas, pero con escasas trayectorias posibles fuera de la hegemonía de las revistas internacionales, indexadas, y en lengua inglesa? ¿O las ciencias sociales y humanidades, históricamente acusadas de permitir la injerencia de criterios externos al campo académico, pero con mayor libertad para elegir sus estrategias e inversiones en

una diversidad mayor de circuitos lingüísticos, comunicativos, y de alocaación de capital y prestigio?

Si consideráramos al lenguaje verbal, a las lenguas naturales, como tecnologías, valdría aplicarles una pregunta clásica de los estudios sociales de la ciencia: ¿son herramientas neutras, o tienen una carga de politicidad intrínseca (Winner, 1980)? Desde la mirada sostenida en esta tesis, que rechaza toda adscripción esencialista de cualidades a las lenguas, diremos que, en principio, no. No hay ningún rasgo lingüístico esencial que haga del inglés una lengua de dominación o que haya contribuido a la construcción de la hegemonía geopolítica de determinados países. Sin embargo, una vez establecida esa hegemonía, ya sea bajo la forma de los imperios coloniales clásicos o las formas contemporáneas de influencia y dominación, la lengua sí puede tornarse tanto un arma como una mercancía en la consolidación y mantenimiento de esas relaciones de poder.

Desde una perspectiva translingüística, toda práctica y toda elección lingüística es inherentemente fluida y heteróclita, incluso aquellas cuyos productos se manifiestan como monolingües y estándares. Las lenguas son heterogéneas, y los usuarios emplean los recursos depositados en sus repertorios para orientarse a las audiencias y metas comunicativas, al mismo tiempo, manteniendo su propia voz y estilo. Restringir las lenguas de las ciencias a aquellas en las que se publican los trabajos deja de lado las historias y prácticas que precedieron a la elaboración de esos textos (Salö, 2015).

Como quedó demostrado, la academia, en este caso, la latinoamericana, es un sitio estructuralmente diverso donde confluyen hablantes que no provienen de los mismos contextos de socialización y por lo tanto no puede asumirse que hayan adquirido sus *habitus* lingüísticos en condiciones similares, aunque estos tenderán a la estandarización en función de la alta tensión del mercado lingüístico científico-académico en su corriente *mainstream*. La adaptabilidad del *habitus* (disposiciones translingüísticas y transculturales) jugará a favor para poder desempeñarse en mercados lingüísticos diferentes al de origen (Salö, 2022). En este sentido, rescato y valoro positivamente la potencia del paradigma translingüístico para observar y conceptualizar las prácticas cotidianas de las lenguas en uso, pero se debe tener cuidado con la potencial erosión de la dimensión de poder inherente a toda relación lingüística.

Al respecto, David Crystal (2003) considera que la lengua es una institución inmensamente democratizadora: aprender una lengua es tener derechos sobre ella.

Derechos a ampliarla, modificarla, jugar con ella, crear en ella, ignorar partes de ella, por lo que, dice el autor, el curso de la lengua inglesa será influenciado por quienes la tienen como segunda lengua o lengua adicional tanto como por quienes la hablan como primera lengua. Si bien es una mirada alentadora y un argumento potente en contra del *native speaker paradigm* como único modelo válido, resulta en exceso optimista mientras ese derecho a intervenir en la lengua no sea socialmente reconocido: la discriminación con bases lingüísticas continúa siendo una realidad, especialmente en contextos de superdiversidad y migración (Blommaert, 2010). Incluso concediendo que el inglés es una lengua cada vez más desterritorializada, y en eso radica parte de su atractivo global, dentro y fuera del campo científico (y muchos otros campos sociales) continúan existiendo instituciones y agentes que sancionan las normas de corrección y aceptabilidad lingüística. Dichas instituciones y agentes se encuentran, casi indefectiblemente, en los centros anglófonos del Norte Global.

Los circuitos de comunicación planteados por Beigel son un modelo muy bueno para describir el funcionamiento del campo en general, pero después hay que atender a las particularidades de cada disciplina, que es el factor explicativo más importante encontrado en esta tesis en cuanto a las estrategias y disposiciones de los agentes. Mi interpretación es que ese modelo fue pensado para capturar la diversidad de publicaciones de las ciencias sociales y humanidades, que quedaban fuera de los cánones establecidos por las prácticas de publicación en las ciencias exactas y naturales. Pero, justamente, en las áreas STEM relevadas (astronomía y ciencias biomédicas en Argentina, y ciencias de la computación en Brasil) los circuitos nacionales no parecen tener relevancia alguna en la disputa por el capital científico específico; los circuitos regionales cuentan como primeras experiencias, son los únicos lugares donde *todavía* se admite escribir en una lengua distinta al inglés, y suelen ser publicados como producto de reuniones científicas; y los circuitos transnacionales no comerciales es donde parece estar dándose la innovación y la pelea con los restringidos circuitos *mainstream*, que todavía son el objetivo y prácticamente la única perspectiva de publicación posible.

Si la apuesta radica en pluralizar los espacios de publicación conservando los criterios de calidad y rigurosidad que funcionan en el actual sistema, debe observarse que muchas excelentes revistas periféricas no pueden cumplir con los criterios exigidos por índices que refuerzan los modelos de publicación occidentales y centrales por motivos

exclusivamente financieros o institucionales (Demeter, 2020). En consecuencia, toda política científica nacional o regional que propenda a la soberanía y autonomía del campo necesariamente debe incluir un aspecto de política lingüística y editorial. A la vez, una política de la escritura debería estar acompañada por una política de lectura (Duchêne *et al.*, 2021).

Limitaciones de la investigación y líneas de indagación abiertas a futuro

La propuesta de realizar encuentros de escritura con los investigadores para producir autobiografías lectoescritoras debió ser recortada de la planificación del trabajo de campo a causa de la pandemia. Por la misma razón, las observaciones de campo en Argentina se interrumpieron luego de la asistencia a algunos seminarios internos del IATE en noviembre-diciembre de 2019 y uno del INIMEC en marzo de 2020. Asimismo, no se pudo concretar la proyectada estancia en Brasil, la que, además de tener objetivos de investigación y académicos, hubiera sido una oportunidad de inmersión lingüística y cultural para relacionarme de otra manera con la lengua portuguesa. Estas circunstancias desfavorables (y más allá de mi control) indudablemente trajeron aparejado un empobrecimiento en el aspecto etnográfico de los datos recabados en esta tesis, puesto que la idea de observar las prácticas científicas y lingüísticas cotidianas, esto es, la ciencia en proceso y la lengua en uso, en definitiva no pudo llevarse a cabo. Hubiera sido muy interesante contar con esa perspectiva analítica propia, y luego compararla con lo manifestado por los agentes en la encuesta y en la situación de entrevista. En ese sentido, soy y fui consciente a lo largo de la revisión de las posibilidades reales de pesquisa de que esta tesis corre el riesgo de apoyarse demasiado en el testimonio de los agentes. La apelación bourdiana a la sociología reflexiva (especialmente importante para el trabajo de campo de quienes no provenimos de una formación de base en sociología o antropología, como destaca Lillis, 2021), el constante esfuerzo de auto-objetivación, la comparación de testimonios y la triangulación de datos fueron mis herramientas para no tomar esas declaraciones como transparentes *a priori*.

La continuación más inmediata de esta tesis tal vez sería observar el corpus de datos recabados sobre maestrandos y becarios de iniciación científica en la UNICAMP. Si bien esas respuestas fueron obtenidas de manera involuntaria, y quedaron afuera del presente análisis por no formar parte del propósito de esta investigación, su

disponibilidad da pie para preguntarnos sobre la incorporación del *habitus* científico y lingüístico en etapas más tempranas que los estudios de doctorado. Si se quisiera continuar comparando con la Argentina, los beneficiarios de becas como, por ejemplo, las de Estímulo a las Vocaciones Científicas, otorgadas por el Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN), serían un buen grupo a ser estudiado.

Otra deriva lógica de este trabajo de tesis sería replicar el estudio para otras áreas disciplinares y otras instituciones. Atendiendo a la diferencia entre culturas evaluativas “dentro y fuera” del CONICET (Beigel *et al.*, 2019), en Argentina se podrían comparar resultados relevados con investigadores y becarios radicados en universidades. En Brasil, se podría estudiar una universidad federal (a diferencia de la *estadual* de Campinas), y, especialmente, una ubicada fuera del estado de São Paulo. En la tesis analicé las diferencias y similitudes entre dos centros científicos periféricos tomando a Córdoba y Campinas como representantes de Argentina y Brasil, sin embargo, sería bueno incorporar el componente geográfico al interior de ambos países, ya que una característica que comparten es una federalización trunca de sus instituciones de investigación científica. En la misma línea se podrían incluir otros países latinoamericanos, tal vez algunos con sistemas científicos de menor volumen, para observar la situación de las lenguas de las ciencias en países periféricos incluso al interior de una región periférica. O, por ejemplo, analizar países donde la publicación en revistas internacionales indexadas tenga incentivos económicos extra para los investigadores, como es el caso de Chile.

Fanjul (2017) realiza una provocadora pregunta: ¿se puede considerar que la proximidad entre el portugués y el castellano es la misma en Europa (entre Portugal y España) que en América Latina (entre Brasil y el resto de los países hispanohablantes)? Elaborando ese argumento, y si se quisiera extender el estudio iniciado en esta tesis al espacio iberoamericano, una comparación de las prácticas y representaciones lingüísticas de doctorandos, posdoctorandos e investigadores portugueses y españoles sería un gran paso para avanzar en una caracterización más completa del lugar ocupado por ambas lenguas en el campo científico internacional. Asimismo, Portugal y España pueden ser caracterizados como países semiperiféricos al interior de una región central (Europa occidental), con lo que se da una interesante inversión del caso argentino y brasileño, que hemos identificado como centros en una región semiperiférica (América Latina).

Por otra parte, si bien en esta tesis y en la literatura se ha establecido el predominio del inglés como lengua académica hegemónica, especialmente en ciertos circuitos y áreas disciplinares, el castellano y el portugués siguen siendo lenguas supercentrales (de Swaan, 2001), por lo que no pueden bajo ningún punto de vista considerarse lenguas minoritarias. El paso del castellano o el portugués al inglés constituye una decisión y una estrategia de moverse desde una lengua ya de por sí fuerte a una más dominante aún. Como contraste, sería interesante abordar la experiencia de académicos provenientes de comunidades lingüísticas más pequeñas, lenguas que hayan sido abiertamente excluidas de los campos de la producción científica y cultural. Es decir, ¿qué se pone en juego cuando la primera lengua no coincide con la lengua de instrucción, de educación, y de producción científica? En el caso de investigadores migrantes, ¿podría hablarse de una “lengua madre académica” diferente a la primera lengua de socialización y formación identitaria del agente? ¿Y cómo se da el movimiento inverso, esto es, traer a la academia lenguas históricamente marginadas, no solo como objeto de estudio, sino como lenguas transmisoras de conocimiento científico en sí mismas? Pienso en el caso de la primera tesis doctoral escrita y defendida en lengua quechua en América Latina por la doctora Roxana Quispe Collantes, en 2019, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Dos años antes, la antropóloga Carmen Escalante Gutiérrez había hecho lo propio en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Aquí estaría en juego un proceso contrario al de minorización lingüística (Arnoux, 2016) que valdría la pena explorar.

También me resultaría de particular interés indagar más sobre el proceso de escritura y publicación por parte de becarias e investigadoras, especialmente a partir de la noción de que, en ciencias duras, “el primer autor toma las decisiones” sobre el artículo. ¿Cómo ocupan ese rol de tomadoras de decisiones las mujeres que se desempeñan en las áreas STEM, en distintos momentos de su carrera? ¿Existen diferencias percibidas de estilo retórico entre hombres y mujeres (incluso en el altamente formalizado registro de estas disciplinas) que sean atribuibles al género? ¿Tiene esto algún efecto sobre las evaluaciones de los textos producidos? Es decir, plantear preguntas que vayan más allá del reporte de la cantidad de publicaciones y de los ya firmemente demostrados obstáculos objetivos y subjetivos que enfrentan las mujeres en las ciencias y la academia. Como antecedentes específicos, se destacan el volumen 32 del *Journal of English for*

Academic Purposes (2018), dedicado al tema de género y escritura académica y editado por Theresa Lillis, Jennifer McMullan y Jackie Tuck, o el libro *Writing Academic Texts Differently: Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*, editado por Nina Lykke (2014), por mencionar solo algunos ejemplos.

Otro tema escasamente estudiado es la cuestión lingüística dentro de la comunicación pública de la ciencia y la tecnología. En esta tesis me centré en las lenguas y tensiones al interior de los circuitos de comunicación intra e inter disciplinares exclusivamente (Verón, 1998). Si bien la CPCT es un campo consolidado y en crecimiento dentro de las ciencias de la comunicación, y con una trayectoria de décadas en América Latina, está pendiente un cruce que integre una perspectiva sociolingüística como la de este trabajo además de los estudios semióticos y contenidistas que predominan en esta disciplina. Tomando como base los resultados de esta y otras investigaciones, el estudio de las lenguas de las fuentes del periodismo científico en contextos no anglófonos podría ser un punto de partida para una nueva pesquisa. Sería importante tener la perspectiva de comunicadores y periodistas al respecto teniendo en cuenta que, por las características del sistema académico mundial reseñado en el Capítulo 2 y por los testimonios de los científicos encuestados y entrevistados, gran parte del conocimiento generado en la región no se encuentra disponible en las lenguas nacionales. En este sentido, ¿cómo se relacionan los productores de información científica dirigida a públicos no especializados con las lenguas de la producción científica? ¿Qué fuentes se citan? ¿Constituye la lengua una barrera para el acceso a la información por parte de agentes sociales que no integran el campo científico? ¿Y qué operaciones lingüísticas y discursivas se ponen en juego cuando quienes comunican ciencia son los propios científicos que han desarrollado y publicado sus trabajos en lenguas distintas a las de los públicos meta de la CPCT?

Una perspectiva que sería relevante recuperar a fin de completar el análisis sobre las prácticas lingüísticas al interior del campo científico sería aquella de los *literacy brokers* profesionales mencionados a lo largo de esta tesis: traductores e intérpretes especializados en ciencia y tecnología, y docentes de inglés para fines académicos. Y no solo a nivel de la mirada de los agentes. En este trabajo he mencionado en repetidas ocasiones que los investigadores de países semiperiféricos suelen poseer escasos recursos para llevar adelante sus proyectos, y que los gastos en traducción, edición y revisión de

textos no acostumbran estar contemplados en los presupuestos de investigación (sin mencionar los costos de publicación que las revistas internacionales cobran en moneda extranjera, habitualmente inaccesible para los presupuestos del sur global). Sería no solo interesante a nivel analítico, sino también útil como insumo de política científica, tener un diagnóstico del mercado de la traducción científica y la enseñanza de inglés para fines académicos en la región. Además, como surgió en algunas de las entrevistas, ciertos investigadores con volúmenes de capital lingüístico acumulado o relaciones con editoriales académicas especializadas también tienen un rol en la selección y traducción de obras clásicas y contemporáneas. Este vínculo merecería ser estudiado con más detalle. Desde una perspectiva afín a la teoría del actor-red, el rol de las tecnologías de traducción (*softwares* de inteligencia artificial o de procesamiento lingüístico) y de escritura (por ejemplo, contraponer la experiencia en sistemas de composición textual del tipo *what you see is what you mean* como LaTeX, y en procesadores de texto *what you see is what you get* como Writer, Microsoft Word o Google Docs) podría ser analizado en tanto actores no humanos que se involucran en el proceso de producción de textos científicos.

Finalmente, y a fin de retomar una de las propuestas metodológicas de esta tesis que no pudo llevarse a cabo, está pendiente la organización de encuentros de escritura reflexiva con investigadores de diversas disciplinas. Dicha iniciativa dependería de los tiempos e interés de científicos en participar, pero podría ser un espacio interesante para explorar, en clave de una autobiografía lectoescritora de corte autoetnográfico, los procesos de alfabetización científica y de socialización en determinadas comunidades académicas y discursivas. De las entrevistas realizadas surgió que la reflexión sobre las propias prácticas de lectoescritura no es algo que esté institucionalizado, más allá de esporádicos talleres o capacitaciones que apuntan a la eficiencia en la redacción de *papers*. Considero que es algo que valdría la pena perseguir, partiendo de la premisa de que el ejercicio de la lectoescritura de la mayor diversidad posible de géneros textuales redundará en la formación de mejores lectores y escritores en los textos demandados por el campo científico.

Valoración final e integral del proceso de tesis

La ciencia es una práctica colectiva de la cultura escrita, del registro, de la permanencia, más allá de las particularidades de cada disciplina. Explorar y forjar sentidos con otros es la forma en que se hace la ciencia, y nos invita a explorar otra arista de la co-construcción de conocimiento científico. En efecto, los debates por la cuestión lingüística al interior de las ciencias atañen a una de las condiciones más fundamentales de la producción y circulación del conocimiento: las lenguas y los lenguajes empleados para construirlo, verbalizarlo, y transmitirlo. El problema surge, como indica Mignolo (2021), cuando determinadas normas se vuelven hegemónicas, arrastrando una fuerza de convicción derivada de la posición dominante de los agentes y el *locus* desde donde emanan que las torna en representaciones de la realidad, construcciones naturalizadas pero no naturales: “es así”, “son las reglas del juego”, “ya estamos acostumbrados”.

A la vez, hay signos de un cambio de época: si a nivel geopolítico estos pueden verse en la multipolaridad del sistema-mundo y las crecientes afirmaciones decoloniales para restituir conocimientos, sentidos y creencias que la globalización neoliberal ha destituido consistentemente (Mignolo, 2021), en ciertos sectores del campo científico-académico crecen los cuestionamientos al empleo acrítico de los factores de impacto y otros indicadores bibliométricos, a los modelos y costos de publicación y circulación impuestos por grupos editoriales transnacionales, y al monolingüismo imperante en los centros. La Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (2012), las diversas declaraciones del movimiento de acceso abierto desde la de Budapest (2002) y el desarrollo de infraestructuras en esa dirección, o la Iniciativa de Helsinki por el Multilingüismo en la Comunicación Académica (2019) son apenas algunos ejemplos de las luchas actuales por redefinir las lógicas internas del campo e, idealmente, tornarlas más inclusivas.

Con estas conclusiones no pretendo romantizar la mirada sobre las lenguas locales ni demonizar el uso del inglés, como advierte Harding (2008) acerca de la contraposición entre tradiciones científicas y epistemológicas provenientes del Norte y Sur global. La práctica científica no será automáticamente mejor, más democrática o más igualitaria por estar hecha o escrita en castellano o portugués, máxime cuando, al interior de América Latina, estas también son lenguas hegemónicas que remiten a la experiencia de la conquista, la colonialidad, y el sometimiento lingüístico de las lenguas originarias. Lejos

de los planteos esencialistas que atribuyen a las distintas lenguas superioridades innatas para la ciencia, la poesía o la argumentación, la dominación lingüística del inglés, el castellano o el portugués en las ciencias proviene en gran medida del poder de instituciones “capaces de imponer el reconocimiento universal de la lengua dominante” (Bourdieu, 2001, p.20) sobre el campo. Por lo tanto, se da un efecto simbólico (y material) de clausura: sólo *esta* ciencia es la que cuenta legítimamente. Sí considero, entonces, que seguir desarrollando una mirada sobre la ciencia a través de sus lenguas contribuye a profundizar la comprensión acerca de cómo actúan las actuales formas de integración o exclusión de voces no anglófonas, no centrales, en el concierto científico mundial. Y mientras esta sea la base de cuestionamientos que se traduzcan en acciones colectivas con voluntad de transformación política, tales como las reseñadas anteriormente, esta perspectiva sí tiene la potencialidad de adquirir una fuerza contrahegemónica, democratizante, y decolonial.

Ahora bien, ¿el hecho de adoptar un enfoque translingüístico para analizar estas problemáticas implica que nos conformamos con repertorios lingüísticos truncos, con recursos semióticos inconexos y aprendizajes quebrados? Para nada. No se aboga aquí por renunciar por completo a los estándares lingüísticos, ya que estos dan coherencia a nuestras prácticas y contribuyen a la interinteligibilidad, pero sí deconstruir la idea de que “ese” estándar es el único históricamente, esencialmente posible, siempre teniendo en mente que estos parámetros son construidos, jerarquizados y asociados a determinadas representaciones mediante complejos procesos lingüísticos e ideológicos (Park y Wee, 2013). Lo que hay que cuestionar no es el inglés en sí mismo, sino las categorías de distinción y jerarquización que sostienen acríticamente su hegemonía y que reproducimos a través de nuestras prácticas lingüísticas.

En este sentido, esta perspectiva promueve una postura política en la que los distintos grados de competencia lingüística no sean una marca de exclusión. Valora la creatividad del hablante en la formulación de enunciados, y reconoce la agencia del oyente en el proceso bidireccional de construcción de sentidos compartidos. Admite la polifonía en las ciencias sin asociar una lengua u otra con un trabajo científico de mayor o menor calidad. Alienta a los investigadores del centro a escuchar los murmullos provenientes de las periferias, y a enriquecerse con esas voces, rompiendo el cómodo monolingüismo que la hegemonía del inglés habilita. Des-reifica a los textos científicos,

restituyendo las múltiples voces y lenguas presentes en sus procesos de producción, que ineludiblemente dejan huellas en el producto final. Huellas que, y este es el *quid* de la cuestión, no representan una falencia lingüística ni empobrecen el trabajo, sino que son un testimonio de la diversidad de las condiciones en las cuales se hace ciencia. Un enfoque translingüístico busca dejar de considerar a las lenguas en su función instrumental únicamente y busca recuperar la dimensión cultural y lúdica de su aprendizaje y su uso. Invita a múltiples formas de incorporación de lenguas más allá de la clase formal, pero sin descartar jamás su enorme potencial en establecer las bases lingüísticas sobre las cuales los agentes podrán sostener sus escritos y sus conversaciones. Y, por qué no, incluso reivindica un cierto aspecto estético en la composición lingüística que atañe a las ciencias. Manteniendo necesarios marcos comunes de inteligibilidad mínima, ¿cuánto más *bellos* podrían ser un *paper* o una conferencia si se admitieran giros o expresiones provenientes de *otras lenguas*? ¿Cuánto más placentera sería la práctica de las ciencias y su comunicación si las lenguas no fueran una estresante barrera a superar, sino una forma más de explorar ideas y navegar las derivas del conocimiento (co)construido?

Bibliografía

- Academia Argüello. (s. f.). *Fechas—Aranceles—Pagos*. Academia Argüello Exam Centre. Recuperado 22 de febrero de 2021, de <http://cambridgeaa.com.ar/fechas-aranceles-pagos/>
- Albert, M., y Kleinman, D. L. (2011). Bringing Pierre Bourdieu to Science and Technology Studies. *Minerva*, 49(3), 263-273. <https://doi.org/10.1007/s11024-011-9174-2>
- Ammon, U. (Ed.). (2001). *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*. Mouton de Gruyter.
- Ammon, U. (2010). World Languages: Trends and Futures. En N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp.101-122). Wiley-Blackwell.
- Ammon, U. (2012). Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation – With a closer look at the problems of the second-rank language communities. *Applied Linguistics Review*, 3(2), 333-355. <https://doi.org/10.1515/applirev-2012-0016>
- Amorim Neto, O., y Santos, F. (2005). La ciencia política en Brasil: El desafío de la expansión. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 25(1), 101-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2005000100007>
- Arnoux, E. N. (2016). Minorización lingüística y diversidad: En torno al español y al portugués como lenguas científicas. En M. V. Carvalho Garcia (Ed.), *Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística* (pp. 290-306). Iphan.
- Beigel, F. (2006). Vida, muerte y resurrección de las “teorías de la dependencia”. En AAVV, *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano* (pp. 287-326). CLACSO.
- Beigel, F. (2014). Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina’s CONICET. *Current Sociology*, 62(5), 743-765. <https://doi.org/10.1177/0011392114533977>
- Beigel, F. (2015). Culturas [evaluativas] alteradas. *Política Universitaria*, 2, 12-21.

- Beigel, F. (2017). Científicos Periféricos, entre Ariel y Calibán. Saberes Institucionales y Circuitos de Consagración en Argentina: Las Publicaciones de los Investigadores del CONICET. *Dados*, 60(3), 825-865. <https://doi.org/10.1590/001152582017136>
- Beigel, F., Bekerman, F. A., Algañaraz Soria, V. H., Baranger, D., Bayle, P. A., Erreguerena, F., Gallardo, J. O., Salatino, J. M., y Salim, R. B. (2019). *Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. CLACSO. <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/111044>
- Beigel, F., y Salatino, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: Las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, Cultura y Sociedad*, 32, 11-36.
- Beigel, F., y Gallardo, O. (2021). Productividad, bibliodiversidad y bilingüismo en un corpus completo de producciones científicas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 16(45), 41-71.
- Bein, R. (Ed.) (2015). *Legislación sobre lenguas en la Argentina*.
- Bennett, K. (2014a). The “Butler” Syndrome: Academic Culture on the Semiperiphery. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 69, 155-171. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/4547>
- Bennett, K. (Ed.). (2014b). *The semiperiphery of academic writing: discourses, communities and practices*. Palgrave Macmillan.
- Bennett, K. (2015). Towards an epistemological monoculture: Mechanisms of epistemicide in European research publication. En R. Plo Alastrué y C. Pérez-Llantada (Eds.), *English as a Scientific and Research Language: Debates and Discourses* (pp. 9-35). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614516378-004>
- Bennett, K., y Muresan, L.-M. (2016). Rhetorical incompatibilities in academic writing: English versus the Romance languages. *Synergy*, 12(1), 95-119.
- Blackledge, A., y Creese, A. (Eds.). (2014). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (Vol. 20). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6>
- Blommaert, J. (2003). Commentary: A sociolinguistics of globalization. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 607-623. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00244.x>

- Blommaert, J. (2005). Bourdieu the Ethnographer. The Ethnographic Grounding of Habitus and Voice. *The Translator*, 11(2), 219-236.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2013). Writing as a sociolinguistic object. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 440-459. <https://doi.org/10.1111/josl.12042>
- Blommaert, J. (2017). Society through the lens of language: A new look at social groups and integration. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 207.
- Blommaert, J. y Horner, B. (2017). Mobility and academic literacies: an epistolary conversation. *London Review of Education*, 15(1), 2-20. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.1.02>
- Bonnin, J. E., y Unamuno, V. (2021). Debating translanguaging: A contribution from the perspective of minority language speakers. *Language, Culture and Society*. <https://doi.org/10.1075/lcs.20016.bon>
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *REDES*, 1(2), 131-160.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* (3ra edición). Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Buchholz, L. (2016). What is a Global Field? Theorizing Fields beyond the Nation-State. *The Sociological Review*, 64(2_suppl), 31-60. <https://doi.org/10.1111/2059-7932.12001>
- Canagarajah, S. (2002). *A Geopolitics of Academic Writing*. University of Pittsburgh Press.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Canagarajah, S. (2018a). Materializing 'Competence': Perspectives from International STEM Scholars. *The Modern Language Journal*, 102(2), 268-291. <https://doi.org/10.1111/modl.12464>
- Canagarajah, S. (2018b). The unit and focus of analysis in lingua franca English interactions: in search of a method. *International Journal of Bilingual Education*

and Bilingualism, 7 (21), 805-824.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1474850>

- Canagarajah, S. (2019). *Transnational Literacy Autobiographies as Translingual Writing*. Routledge.
- Carbonetti, M., y González, L. (2015). Las lenguas en el ámbito educativo. En R. Bein (Ed.), *Legislación sobre lenguas en la Argentina* (pp.11-14).
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Universidad de San Andrés.
- Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (s/f). *Historia*.
<https://cijs.derecho.unc.edu.ar/historia/>
- Céspedes, L., y Chiavassa Ferreyra, A. (2017). Condiciones de posibilidad para la participación de astrónomos en comunicación pública de la ciencia en el Observatorio Astronómico de Córdoba, Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 12(36), 85-105.
- Céspedes, L. (2021). Latin American journals and hegemonic languages for academic publishing in Scopus and Web of Science. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(1), 141-154. <http://dx.doi.org/10.1590/010318138901311520201214>
- Chase-Dunn, C. (1998). *Global Formation. Structures of the World-Economy, Updated Edition*. Rowman y Littlefield Publishing.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2004). Resolución D 1806/04. Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2005). Resolución D 1047/05. Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2006). Resolución D 2857/06. Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2005). Categoria de bolsa de produtividade do pesquisador no CNPq. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações.

- Conselho Nacional de Saúde (2016). Resolução N°510 sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ministério da Saúde do Brasil.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017a). *Ficha de Avaliação CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO*.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017b). *Ficha de Avaliação CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS*.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017c). *Ficha de Avaliação SOCIOLOGIA*.
- Cordeiro, D. F., Rocha, A. S., Cassiano, K. K., y da Silva, N. R. (2020). Representativeness of women in postgraduate programs in computer science in Brazil. *Anais Do Women in Information Technology (WIT)*, 110-119. <https://doi.org/10.5753/wit.2020.11281>
- Coupland, N. (2003). Introduction: Sociolinguistics and globalisation. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 465-472. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00237.x>
- Coupland, N. (2010). Introduction: Sociolinguistics in the Global Era. En N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp.1-27). Wiley-Blackwell.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (Second edition). Cambridge University Press.
- Curry, M. J. y Lillis, T. (2017). Problematizing English as the privileged language of global academic publishing. En M. J. Curry y T. Lillis (Eds.), *Global academic publishing: Policies, perspectives and pedagogies* (pp.1-22). Multilingual Matters.
- Dados, N., y Connell, R. (2012). The Global South. *Contexts*, 11(1), 12-13. <https://doi.org/10.1177/1536504212436479>
- De Filippo, D. (2014). Visibilidad internacional del campo CTS en Latinoamérica a través de su producción científica. En P. Kreimer, H. Vessuri, L. Velho y A. Arellano (Coords.), *Perspectivas latinoamericanas en el estudio social de la ciencia, la tecnología y la sociedad* (pp. 113-136). Siglo XXI.
- de Swaan, A. (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Polity.
- de Swaan, A. (2010). Language Systems. En N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp.56-76). Wiley-Blackwell.

- del Valle, J. (2020). Chile lenguajea. Paisaje glotopolítico del estallido. En D. Bentivegna, J. del Valle, M. Niro, y L. Villa (Eds.), *AGlo. Anuario de Glotopolítica* núm. 3 (pp. 175-182). Tipográfica. <https://glotopolitica.com/indiceaglo3/chile-lenguajea-paisaje-glotopolitico-del-estallido/>
- Demeter, M. (2020). *Academic Knowledge Production and the Global South. Questioning Inequality and Under-representation*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52701-3>
- Diniz De Figueiredo, E. H., y Martinez, J. (2021). The Locus of Enunciation as a Way to Confront Epistemological Racism and Decolonize Scholarly Knowledge. *Applied Linguistics*, 42(2), 355-359. <https://doi.org/10.1093/applin/amz061>
- dos Santos Rasia, G. (2019). The Imaginary in Portuguese Language Perceptions in Academia. (Mis)directions Between the Local and the Global. En Guilherme, M., y Menezes de Souza, L. M. T. (Eds.). (2019). *Glocal languages and critical intercultural awareness: The South answers back* (pp. 107-123). Routledge.
- Duchêne, A., Ellece, S. E., Tupas, R., Sabaté-Dalmau, M., Unamuno, V., y Urla, J. (2021). Welcome on board! Prefiguring knowledge production in the sociology of language. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 3-8. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2021-2121>
- Educational Testing Service (2021). *TOEFL ITP Assessment Series*. ETS. Recuperado 27 de octubre de 2021, de https://www.ets.org/toefl_itp/
- Emiliozzi, S., y Forcinito, K. (2020). Introducción. En S. Emiliozzi y K. Forcinito (Comps.), *Políticas de ciencia, tecnología e innovación. La emergencia de los instrumentos sectoriales en Argentina y Brasil* (pp.13-35). Ediciones UNGS.
- Englander, K. (2014). *Writing and Publishing Science Research Papers in English: A Global Perspective*. Springer Science y Business Media.
- Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (2019). Resolución CD N° 205/2019. EXP-UNC: 33344/2019. Universidad Nacional de Córdoba.
- Fanjul, A. P. (2017). *A pessoa no discurso. Português e espanhol: novo olhar sobre a proximidade*. Parábola.

- Fanjul, A. P. (2019). Comparisons between Spanish and Portuguese. Proposals for University Teaching. En Guilherme, M., y Menezes de Souza, L. M. T. (Eds.). (2019). *Glocal languages and critical intercultural awareness: The South answers back* (pp. 149-162). Routledge.
- Feld, A. (2015). *Ciencia y política(s) en la Argentina, 1943-1983*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Feld, A. (2016). Ciencia, tecnología y política(s) en la Argentina y en Brasil: Un análisis histórico-comparativo de sus sistemas públicos de investigación (1950-1985). En R. Casas y A. Mercado (Eds.), *Mirada iberoamericana a las políticas de ciencia, tecnología e innovación: Perspectivas comparadas* (pp. 39-71). CLACSO; CYTED.
- Feld, A. (2019). Science, Politics/Policy and the Cold War in Argentina: From Concepts to Institutional Models in the 1950s and '60s. *Minerva*, 57(4), 523-547. <https://doi.org/10.1007/s11024-019-09379-0>
- Feld, A., y Kreimer, P. (2019). Scientific co-operation and centre-periphery relations: Attitudes and interests of European and Latin American scientists. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 2(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/25729861.2019.1636620>
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340. <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>
- Finardi, K. (2016). *English in Brazil: Views, policies and programs*. SciELO - EDUEL.
- Finardi, K. (2019). Internationalization and Multilingualism in Brazil: Possibilities of Content and Language Integrated Learning and Intercomprehension Approaches. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 13(5), 655-659. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3298723>
- Finardi, K. y Archanjo, R. (2018). Washback Effects of the Science Without Borders, English Without Borders and Idiomas sem Fronteiras Programs in Brazilian Language Policies and Rights. En M. Siiner, F. M. Hult, y T. Kupisch (Eds.), *Language Policy and Language Acquisition Planning* (pp. 173-185). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_10

- Finardi, K. y França, C. (2016). O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. *Intersecções*, 9(19), 243-250.
- Fishman, J. A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29–38. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Freire Junior, J. C., y Panico, V. F. B. (Eds.). (2021). *Programa Ciência sem Fronteiras: Idealização, desenvolvimento e resultados*. Cultura Acadêmica Editora.
- Gallardo, O. (2019). *Una mirada relacional sobre el CONICET. Internacionalización, capital idiomático y cultura evaluativa en el campo científico-universitario argentino (2003-2015)* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gantman, E. R. (2011). La productividad científica argentina en Ciencias Sociales: Economía, Psicología, Sociología y Ciencia Política en el CONICET (2004-2008). *Revista española de Documentación Científica*, 34(3), 408-425. <https://doi.org/10.3989/redc.2011.3.829>
- Gingras, Y. (2002). Les formes spécifiques de l'internationalité du champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142, 31-45. <https://doi.org/10.3917/arss.141.0031>
- Giovine, M. A. (2021). Elección y selección: Estrategias educativas de familias de clase alta en Córdoba-Argentina. *Foro de Educación*, 19(1), 181-198. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.747>
- Gordin, M. (2015). *Scientific Babel: How Science Was Done Before and After Global English*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226000329.001.0001>
- Gordin, M. (2017). Focus: Linguistic hegemony and the history of science. Introduction: Hegemonic languages and science. *Isis*, 108(3), 606-611. <https://doi.org/10.1086/694164>
- Gordon, A. (2013). La configuración de las políticas de ciencia, tecnología y educación superior en Argentina y Brasil en perspectiva histórica. En M. Unzué y S. Emiliozzi (Eds.), *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada* (pp. 75–116). Imago Mundi.

- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.
- Gudynas, E. (2017). Sin nuestras propias revistas académicas latinoamericanas seríamos mudos. *Ecuador Debate*, 100, 45-60.
- Guilherme, M., y Menezes de Souza, L. M. T. (Eds.). (2019). *Glocal languages and critical intercultural awareness: The South answers back*. Routledge.
- Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades*, 5(10), 11-23.
- Hamel, R. E. (1999). Hacia una política plurilingüe y multicultural. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Políticas lingüísticas para América Latina* (289-295). Universidad de Buenos Aires.
- Hamel, R. E. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20(1), 53-71. <https://doi.org/10.1075/aila.20.06ham>
- Hamel, R. E. (2008). La Globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora y R. M. da Lucena (Orgs.), *Política lingüística na América Latina* (pp.45-77). Idéia/Editora Universitária.
- Hamel, R. E. (2013). 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 Linguística Aplicada*, 52(2), 321-384. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>
- Hanauer, D. I., y Englander, K. (2011). Quantifying the Burden of Writing Research Articles in a Second Language Data from Mexican Scientists. *Written Communication*, 28(4), 403-416. <https://doi.org/10.1177/0741088311420056>
- Hanks, W. (2005). Pierre Bourdieu and the Practices of Language. *Annual Review of Anthropology*, 34, 67-83.
- Harding, S. (2008). *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Duke University Press.
- Heller, M. (2010a). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, 39(1), 101-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>

- Heller, M. (2010b). Language as Resource in the Globalized New Economy. En N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp.349-365). Wiley-Blackwell.
- Hernández Asensio, R. (2014). *¿Quién escribe más y sobre qué?* IEP Ediciones. <http://public.ebib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4795348>
- Hultgren, A. K. (2019). English as the Language for Academic Publication: On Equity, Disadvantage and ‘Non-Nativeness’ as a Red Herring. *Publications*, 7(2), 31. <https://doi.org/10.3390/publications7020031>
- Hurtado de Mendoza, D. (2014). *El sueño de la Argentina atómica: Política, tecnología nuclear y desarrollo nacional (1945-2006)*. Edhasa.
- Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005>
- Instituto Ferreyra (s/f). *Hitos*. <http://www.institutoferreyra.org/page-institucional/hitos/>
- Jadresic Vargas, A., Frondizi, R., Maggiolo, O., Storni, F., y Ribeiro, D. (1972). Mesa Redonda: la universidad en América Latina. *Ciencia Nueva*, (19), 5-9.
- Jiménez Yañez, C. (Ed.). (2020). *Revistas académicas en ciencias sociales y humanidades en México: Realidades, experiencias y expectativas*. Universidad Autónoma de Baja California. Instituto de Investigaciones Culturales-Museo; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; El Colegio de Sonora; Universidad Autónoma de Yucatán.
- Jullien, N. (2021). Le numérique facilite-t-il l'accès ouvert aux communs scientifiques? *Terminal. Technologie de l'information, culture y société*, 131, Article 131. <https://doi.org/10.4000/terminal.8058>
- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Krawczyk, F., y Kulczycki, E. (2021). On the geopolitics of academic publishing: The mislocated centers of scholarly communication. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 4(1), 1984641. <https://doi.org/10.1080/25729861.2021.1984641>
- Kreimer, P. (1998). Publicar y castigar. El paper como problema y la dinámica de los campos científicos. *REDES*, 5(12), 51-73.

- Kreimer, P. (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas*, 24, 199-212.
- Kreimer, P. (2009). *El científico también es un ser humano*. Siglo XXI.
- Kreimer, P. (2016). Contra viento y marea en la ciencia periférica: niveles de análisis, conceptos y métodos. En P. Kreimer y F. Briozzo (Eds.). *Contra viento y marea: Emergencia y desarrollo de campos científicos en la periferia: Argentina, segunda mitad del siglo XX* (Primera edición) (pp.9-59). CLACSO.
- Kuteeva, M. (2020). Whose English? Whose Diversity? Towards a More Holistic Understanding of Global English. *Nordic Journal of English Studies*, 19(3), 81-100. <https://doi.org/10.35360/njes.579>
- Larivière, V., Haustein, S., y Mongeon, P. (2015). The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era. *PLOS ONE*, 10(6), e0127502. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Lee, E., y Canagarajah, S. (2018). The connection between transcultural dispositions and translanguaging practices in academic writing. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 14-28. <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1501375>
- Ley 26468 (2009). Idioma portugués, inclusión propuesta curricular. Sumario del Boletín Oficial N° 31574. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=149451>
- Lewis, G., Jones, B., y Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Lillis, T. (2021). Foreword. En I. Guillén-Galve y A. Bocanegra-Valle (Eds.), *Ethnographies of Academic Writing Research: Theory, methods, and interpretation* (pp. vii-xi). John Benjamins Publishing Company.
- Lillis, T., y Curry, M. J. (2006). Professional Academic Writing by Multilingual Scholars: Interactions with Literacy Brokers in the Production of English-Medium Texts. *Written Communication*, 23(1), 3-35. <https://doi.org/10.1177/0741088305283754>
- Lillis, T. y Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context: The politics and practices of publishing in English*. Routledge.

- Lillis, T., y Curry, M. J. (2018). Trajectories of knowledge and desire: Multilingual women scholars researching and writing in academia. *Journal of English for Academic Purposes*, 32, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.008>
- Loos, E. (2000). Language Choice, Linguistic Capital and Symbolic Domination in the European Union. *Language Problems & Language Planning*, 24(1), 37-53. <https://doi.org/10.1075/lplp.24.1.04loo>
- Lovisoló, H. (1996). Comunidades científicas y universidades en la Argentina y el Brasil. *REDES*, 3(8), 47-94.
- Luchilo, L. J. (2019). Revistas científicas: Oligopolio y acceso abierto. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 14(40), 41-79.
- Luo, N., y Hyland, K. (2020). International Publishing as a Networked Activity: Collegial Support for Chinese Scientists. *Applied Linguistics*, amz071, 1-23. <https://doi.org/10.1093/applin/amz071>
- Lykke, N. (Ed.). (2014). *Writing Academic Texts Differently: Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. Routledge.
- Mazak, C. M., y Herbas-Donoso, C. (2014). Translanguaging Practices and Language Ideologies in Puerto Rican University Science Education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(1), 27-49. <https://doi.org/10.1080/15427587.2014.871622>
- Maturana, H. R. (2006). *Desde la biología a la psicología*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. R., y Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*. J. C. Sáez Editor.
- Meierkord, C. (2012). English as Lingua Franca. En C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0375>
- Mignolo, W. D. (2021). Coloniality and globalization: A decolonial take. *Globalizations*, 18(5), 720-737. <https://doi.org/10.1080/14747731.2020.1842094>
- Miguel, S., González, C., y Chinchilla-Rodríguez, Z. (2015). Lo local y lo global en la producción científica argentina con visibilidad en Scopus, 2008-2012. Dimensiones nacionales e internacionales de la investigación. *Información, Cultura y Sociedad*, 32, 59-78. <https://doi.org/10.34096/ics.i32.1375>

- Monteiro, K., e Hirano, E. (2020). A periphery inside a semi-periphery: The uneven participation of Brazilian scholars in the international community. *English for Specific Purposes*, 58, 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2019.11.001>
- Ortiz, R. (1997). *Mundialización y cultura*. Alianza Editorial.
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Paasi, A. (2005). Globalisation, Academic Capitalism, and the Uneven Geographies of International Journal Publishing Spaces. *Environment and Planning A*, 37(5), 769-789. <https://doi.org/10.1068/a3769>
- Park, J. S.-Y., y Wee, L. (2013). *Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World*. Routledge.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (2011). La metáfora de la internacionalización del español. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 3(3), 27-48.
- Phillipson, R. (2004). English in Globalization: Three Approaches. *Journal of Language, Identity y Education*, 3(1), 73-84. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0301_4
- Phillipson, R. (2008). *Lingua franca* or *lingua frankensteinia*? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250-267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2008.00555.x>
- Politzer-Ahles, S., Girolamo, T., y Ghali, S. (2020). Preliminary evidence of linguistic bias in academic reviewing. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 100895. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100895>
- Prado, D. H., y Varela, L. (2019). Bases para un estudio pormenorizado de la presencia del español y el portugués y de su incidencia real en el mundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 35-52. <https://doi.org/10.35362/rie8113538>
- Procuradoria Geral (2011). Resolução GR-038/2011. Altera a Resolução GR-040/2007, de 12.09.2007, que cria o Programa Bolsa Pesquisa Empresa. Universidade Estadual de Campinas <https://www.pg.unicamp.br/norma/3139/0>
- Puehringer, S., Rath, J., y Griesebner, T. (2021). The political economy of academic publishing: On the commodification of a public good. *PLOS ONE*, 16(6), e0253226. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253226>

- Rambukwella, H. (2021). The politics of language scholarship: There are no truly global concerns. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 253-257. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0057>
- Ramírez-Castañeda, V. (2020). Disadvantages in preparing and publishing scientific papers caused by the dominance of the English language in science: The case of Colombian researchers in biological sciences. *PLOS ONE*, 15(9), e0238372. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238372>
- Relatório de Gestão 2017-2020* (2020). [Relatório]. Espaço da Escrita, Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade Estadual de Campinas. https://www.prp.unicamp.br/sites/default/files/P%C3%A1ginas/espaco_escrita-relatorio_gestao-2017-2020.pdf
- Relatório do Qualis Periódicos e Eventos Científicos. Área 02: Ciência da computação.* (2019). [Relatório]. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Diretoria de Avaliação.
- Rodríguez Medina, L. R. (2019). A geopolitics of bad English. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/25729861.2019.1558806>
- Rojo, L. M. (2021). Hegemonies and inequalities in academia. *International Journal of the Sociology of Language*, 2021(267-268), 169-192. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0077>
- Salager-Meyer, F. (2008). Scientific publishing in developing countries: Challenges for the future. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(2), 121-132. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.03.009>
- Salager-Meyer, F. (2015). Peripheral scholarly journals: From locality to globality. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (30), 15-36.
- Salatino, M. (2017). *La Estructura del Espacio Latinoamericano de Revistas Científicas* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Cuyo.
- Salatino, M. (2018). Más Allá de la Indexación: Circuitos de Publicación de Ciencias Sociales en Argentina y Brasil. *Dados*, 61(1), 255-287. <https://doi.org/10.1590/001152582018152>

- Salö, L. (2015). The linguistic sense of placement: Habitus and the entextualization of translingual practices in Swedish academia. *Journal of Sociolinguistics*, 19(4), 511-534. <https://doi.org/10.1111/josl.12147>
- Salö, L. (2022). The spatial logic of linguistic practice: Bourdieusian inroads into language and internationalization in academe. *Language in Society*, 51(1), 119-141. <https://doi.org/10.1017/S0047404520000743>
- Santos, B. de S. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal* (1ra. Ed.). CLACSO; Prometeo Libros.
- Sapiro, G. (2013). Le champ est-il national? La théorie de la différenciation sociale au prisme de l'histoire globale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200(5), 70-85. <https://doi.org/10.3917/arss.200.0070>
- Sarmento, S., y Fontes, A. B. A. da L. (2021). O legado linguístico do Ciência sem Fronteiras. En J. C. Freire Junior y V. F. B. Panico (Eds.), *Programa Ciência sem Fronteiras: Idealização, desenvolvimento e resultados* (pp. 147-163). Cultura Acadêmica Editora.
- Savage, W. E., y Olejniczak, A. J. (2022). More journal articles and fewer books: Publication practices in the social sciences in the 2010's. *PLOS ONE*, 17(2), e0263410. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263410>
- Schneider, E. (2011). Colonization, globalization, and the sociolinguistics of World Englishes. En R. Mesthrie (Ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (pp.335-353). Cambridge University Press.
- Secretaría de Ciencia y Tecnología (2019). Resolución 469/19. Universidad Nacional de Córdoba.
- Segato, R. (2002). Identidades políticas/alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. *RUNA*, 23, 239-275.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341. <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>
- Silva Júnior, J. d. R., y Mendes Catani, A. (2013). La educación superior brasileña en las dos últimas décadas. Expansión y mercantilización internacionalizada. En M. Unzué y S. Emiliozzi (Eds.). *Universidad y políticas públicas ¿en busca del*

- tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada* (pp.141-158). Imago Mundi.
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (2010). The global politics of language: Markets, maintenance, marginalisation or murder? En N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp.77-100). Wiley-Blackwell.
- Smith, A. C., Merz, L., Borden, J. B., Gulick, C. K., Kshirsagar, A. R., y Bruna, E. M. (2022). Assessing the effect of article processing charges on the geographic diversity of authors using Elsevier's "Mirror Journal" system. *Quantitative Science Studies*, 2(4), 1123-1143. https://doi.org/10.1162/qss_a_00157
- Swales, J. (1997). English as Tyrannosaurus rex. *World Englishes*, 16(3), 373-382. <https://doi.org/10.1111/1467-971X.00071>
- Swales, J. (2019). The futures of EAP genre studies: A personal viewpoint. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.01.003>
- UNESCO. (1953). *The use of vernacular languages in education*. UNESCO.
- Unzué, M. (2013). Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil. En M. Unzué y S. Emiliozzi (Eds.), *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada* (pp.9-48). Imago Mundi.
- Veron, E. (1998). Entre la epistemología y la comunicación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 4, 149-156. <https://revistas.ucm.es/index.php/CIYC/article/view/CIYC9899110149A>
- Vessuri, H. (2006). Academic Science in Twentieth-century Latin America. En J. J. Saldaña (Ed.), *Science in Latin America: a history* (pp.197-230). University of Texas Press.
- Vessuri, H., Guédon, J. C., y Cetto, A. M. (2014). Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development. *Current Sociology*, 62(5), 647-665. <https://doi.org/10.1177/0011392113512839>
- Vikør, L. (2004). Lingua Franca and International Language / Verkehrssprache und Internationale Sprache. En U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier y P. Trudgill

(Eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society* (2da edición) (pp.328-335). De Gruyter.

Von Gizycki, R. (1973). Centre and periphery in the international scientific community: Germany, France and Great Britain in the 19th century. *Minerva*, 11(4), 474-494.

<https://doi.org/10.1007/BF01557798>

Wallerstein, I. (2006). *World systems analysis, an introduction* (4ta ed.). Duke University Press.

Winner, L. (1980). Do Artifacts Have Politics? *Daedalus*, 109(1), 121-136.

<http://www.jstor.org/stable/20024652>

Anexo

El cuestionario completo de la encuesta (en castellano y portugués) del Capítulo 3, así como las traducciones al castellano de los fragmentos de entrevistas en portugués incluidos en el Capítulo 4, se encuentran disponibles y pueden consultarse en cualquiera de los siguientes enlaces:

- [Google Drive](#)
- [Mega](#)