

---

## Artículos

Las políticas lingüísticas en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Argentina durante el período 1980-2000.

Análisis genealógico

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Linguistic policies on the teaching of foreign languages in Argentina during the period 1980-2000. Genealogical analysis

---

**Cecilia Arellano**

Instituto de Formación Docente Continua San Luis –  
Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
arellanocecilia33@gmail.com

**Sonia Elizabeth Riveros**

Instituto de Formación Docente Continua San Luis –  
Universidad Nacional de San Luis, Argentina

### Contextos de Educación

núm. 39, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 09 junio 2025

Aprobación: 16 octubre 2025

DOI: <https://doi.org/10.63207/545n4m69>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935440002/>

**Resumen:** En este artículo se analiza genealógicamente la constitución del dispositivo normativo legal y declaraciones nacionales que conforman las políticas lingüísticas en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (LE) entre el año 1980 y 2000, en Argentina. Estos documentos se abordan para analizar críticamente cómo se fue configurando este dispositivo discursivo complejo y las condiciones de posibilidad histórica que favorecieron la emergencia de estos discursos a lo largo del siglo XX. El objetivo de realizar esta problematización reside en el hecho de que estos discursos son los que influyen y determinan, a la vez que son determinados y reconfigurados, las prácticas reglamentadas en el ámbito de la enseñanza de las LE y allí despliegan sus tensiones y efectos. La matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que proponen los estudios de Michel Foucault. El análisis implica indagar las formaciones discursivas que se fueron conformando al interior de dispositivos concretos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. Aparecen los conceptos de procedencia y emergencia que nos permitirán identificar el surgimiento de los enunciados y la procedencia de los saberes teórico-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza. En conclusión, observamos cómo las formas del saber y los mecanismos y estrategias de poder que subyacen a estos dispositivos, la superficie de emergencia de estos discursos y sus efectos en las prácticas efectivas.

**Abstract:** This article provides a genealogical analysis of the constitution of the legal and normative mechanism (dispositif) and national declarations that make up linguistic policies in the teaching of Foreign Languages (FL) during the years 1980-2000, in Argentina. These regulations are addressed with the objective of critically analysing how this complex discursive device was configured and the conditions of historical possibility that favoured the emergence of these discourses throughout the 20th century. The objective of carrying out

this problematisation lies in the fact that these discourses are the ones that influence and determine, and are simultaneously determined and reconfigured, the regulated practices in the field of teaching foreign languages and there they unfold their tensions and effects. The methodological matrix for this research is the historical, philosophical, and genealogical approach proposed by Michel Foucault's studies. The analysis involves investigating the discursive formations that were formed within specific devices that had the function of responding to an urgent need at a given historical moment. The concepts of origin and emergence appear, allowing us to identify the emergence of statements and the origin of the theoretical-epistemological knowledge that impact on teaching practices. In conclusion, we observe some of the ways of knowledge and mechanisms and strategies of power that underlie these interwoven devices, the surface of emergence of these discourses and their effects on effective practices.

**KeywordsKeywords:** Dispositivo, Políticas Lingüísticas, Enseñanza, LE, Análisis Genealógico, Device (Dispositif), Language Policies, FL Teaching, Genealogical Analysis.

## INTRODUCCIÓN

En el marco del primer tramo de indagación de una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, que se encuentra en proceso de elaboración, titulada: “Rupturas y continuidades en los saberes teórico-epistemológicos de la Lengua Cultura Extranjera: inglés. Su efecto en las prácticas educativas del Profesorado de Inglés del Instituto de Formación Docente Continua- San Luis”, se origina este artículo. Ante la carencia de registros histórico-documentales que den cuenta de las transformaciones en las prácticas educativas en los profesorados en inglés pertenecientes a la Educación Superior, surge esta propuesta con el objetivo de hacer visible la historia reciente de la educación en nuestro país y brindar un aporte que permita reflexionar sobre las mismas para así, poder transformarlas.

El objetivo de este trabajo es abordar las formaciones discursivas que emergieron en Argentina en lo referente a la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (LE) para complejizar y analizar el régimen de veridicción que posibilitó construir una singular verdad sobre las mismas desde mediados del siglo XX. En este marco, los interrogantes que posibilitaron problematizar y profundizar el estudio en términos de este complejo y singular dispositivo son: ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad histórica nacionales en las que surgieron las políticas lingüísticas (PL) sobre la enseñanza de LE en Argentina entre los 80’ y los 90’?, ¿de qué se habla en el discurso político-legislativo y pedagógico en relación a la enseñanza de lenguas en este período?, ¿cuál es el ámbito constitutivo de estos discursos?, ¿qué tipo de discursividad se fue construyendo en el proceso?, ¿cuáles han sido los efectos de estos discursos en las prácticas?, entre otros.

Tanto PL como la planificación lingüística funcionan estratégicamente. En todos los casos, existe una voluntad de poder para intervenir en cada comportamiento lingüístico que necesariamente implica una planificación lingüística, es decir, la puesta en práctica de una política lingüística ya sea incitando a un determinado uso lingüístico a través de distintos medios de promoción o de disuasión, o mediante una forma imperativa, a partir de la prohibición/exclusión cuya “condición de posibilidad de poder” está regida por quienes lo legitiman. Por ejemplo, seleccionar la enseñanza del inglés en la escuela primaria (decisión política) implica que hay que formar docentes, decidir sobre el material didáctico, desarrollar los planes de estudio, adecuar el horario escolar y destinar recursos económicos a la acción (planificación) (Schmidt, 2006). Esto involucra una voluntad de verdad basada en un soporte y/o una distribución institucional que, según determinadas condiciones, puede ejercer presión y también un poder de coacción (Foucault, 2003, p. 20) Así, se va configurando el campo de visibilidad y de decibilidad de una época, siempre signado por las relaciones históricas y geopolíticas de poder, dentro de un dispositivo global, y bajo una hegemonía totalizante.

En síntesis, la legislación es una herramienta central de la PL estatal porque permite legitimar y operacionalizar la verdad que se construye en una época sobre las lenguas. Ello implica el conjunto de normativas respecto de su uso, su enseñanza, su defensa o su prohibición, según corresponda a los derechos lingüísticos individuales y/o colectivos. El Estado, a través de las leyes, impone y normaliza ciertas prácticas que pasan a formar parte del orden establecido por el poder y que cumplen un uso estratégico.

## METODOLOGÍA

En este marco, la matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que proponen los estudios de Michel Foucault. Este análisis crítico del discurso implica indagar prácticas que se fueron conformando al interior de dispositivos concretos que tuvieron la función de responder a una urgencia en un determinado momento histórico. En este análisis surgen los conceptos de procedencia y emergencia que nos permiten identificar no sólo el surgimiento de los enunciados que emanan de las PL sobre la enseñanza de LE sino también la procedencia de los saberes teóricos-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza relacionadas.

Foucault nos ofrece una definición de dispositivo en una entrevista de 1977:

Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...] He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, p. 229).

Para este trabajo se construyó un archivo (ver Anexo) con documentos del dispositivo normativo legal que conforman las PL en la enseñanza de las LE en Argentina, entre mediados del siglo XX hasta principios del siglo XXI, en particular el inglés. Estas normativas se abordaron críticamente con el objetivo de analizar hermenéuticamente cómo se fue configurando este dispositivo discursivo complejo y las condiciones de posibilidad histórica que hicieron viable la emergencia de estos discursos.

Si bien cabe aclarar que este proceso de investigación se encuentra en sus primeras etapas, se ha conformado el corpus que nutre el archivo para esta fase. Los documentos seleccionados son los emitidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Federal de Cultura y Educación, principalmente. Esto se debe a que los mismos son los que debían ser adoptados y adaptados por las jurisdicciones, más allá de las diferencias regionales existentes.

Este análisis giró en torno a las unidades de análisis: plurilingüismo e interculturalidad. Las mismas nos permiten identificar, por un lado, las relaciones que dieron lugar a la emergencia de ciertos discursos que fueron legitimados e institucionalizados en una época determinada y, por otro lado, identificar las rupturas y continuidades de las formaciones discursivas que adquirieron cierta singularidad. La importancia de analizar estos enunciados yace en los efectos en las prácticas que han suscitado transformaciones y desplazamientos tanto en el conocimiento, como en las prácticas efectivas y en la formación de las subjetividades.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Analizaremos el archivo construido en torno a los discursos de las PL que emergieron del estado nacional en el período 1980-2000 y sus antecedentes históricos. En nuestro país surgieron cambios en el ámbito educativo, influenciados por las políticas económicas y sociales. La promulgación de la Ley Federal de Educación (1993) buscaba establecer un marco uniforme para el sistema educativo argentino y promover la igualdad de oportunidades. Sin embargo, produjo la descentralización del sistema educativo, la estandarización de los contenidos, la evaluación de los resultados y, en pos de lo que denominaba calidad educativa, incorporó el “ciclo orientado” y creó escuelas técnicas y de formación profesional para favorecer

conocimientos más especializados para el mercado laboral. La década de los 90 estuvo marcada por políticas neoliberales con un enfoque basado en la privatización y la reducción del gasto público. En educación, esto se tradujo en una mayor participación del sector privado y en la promoción de la competencia entre escuelas. La reducción del gasto público llevó a recortes en los presupuestos destinados a la educación, lo que afectó la infraestructura y los recursos disponibles para las escuelas. En su libro *La educación en las crisis y la crisis de la educación* (1997), Puiggrós argumenta que la Ley Federal no fue una simple reforma, sino una pieza clave de un proyecto de ajuste neoliberal. Según su análisis, la descentralización del sistema a las provincias funcionó como una estrategia para transferir el costo de la educación a los gobiernos locales, mientras que se imponía una estandarización de contenidos impulsada por organismos internacionales. Para ella, este modelo de "calidad" estaba subordinado a las necesidades del mercado, a menudo a expensas de la equidad y la función social de la escuela pública. En la Educación Superior se enfrentaron desafíos relacionados con la financiación, la visión uniformadora y descentralizadora del sistema y la adaptación a los cambios en el mercado laboral también. Así, a menudo se descuidaron la equidad y la calidad en la educación, profundizando las desigualdades existentes y afectando gravemente las condiciones de trabajo en el sector. Rapoport, M. (2007) sostiene: "La política educativa tampoco resultó promisorio para los más pobres. El principal problema del sistema educativo siguió siendo la deserción, poniendo en evidencia sus falencias para retener a los niños y a los jóvenes de hogares pobres" (p. 828).

La Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) se inscribieron en un proceso de consolidación de políticas neoliberales, signado por la reducción de la intervención del Estado en materia económica, social y educativa. Sin embargo, y como evidencia y las tensiones y rupturas al interior del dispositivo educativo, también emergían en ese entonces discursos de valorización de las minorías y respeto por la diversidad, coherentes con la Reforma Constitucional de 1994. En este marco, la promoción de lenguas aborígenes, entonces, se asoció a programas reparadores o compensatorios.

La Ley de Educación Superior sigue vigente y legisla sobre la educación de grado (universitaria y no universitaria) y de posgrado. La enseñanza de la LE en estas Leyes no aparece siquiera mencionada, de lo que se desprende la escasez o ausencia de debate sobre las lenguas en educación superior.

Desde principio de los 90' y hasta los inicios del 2000, se elaboraron numerosas resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) como documentos que daban marco a la aplicación de la Ley Federal de Educación, en un esforzado intento por llegar a acuerdos y formando una compleja red legislativa, que tenía como finalidad estratégica sostener los cambios producidos en pos de los intereses neoliberales de la época. Para analizar este complejo dispositivo histórico genealógicamente, retomamos las palabras de Foucault (1976), en cuanto a no buscar: "[...] una realidad por debajo en la que se ejercerían difíciles apresamientos, sino una gran red superficial donde [...] la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros según grandes estrategias de saber y de poder" (p. 63) En este sentido, podemos pensar en la gran profusión de discursos que aparecieron para sostener este mecanismo de poder y en las estrategias que, en muchas ocasiones, implicaban tensiones a partir de la articulación de poder y saber. Este dispositivo jurídico presenta una serie de segmentos inestables y discontinuos que pueden ser analizados considerando la regla de la polivalencia táctica de los discursos, que implica que una práctica discursiva sobre el poder puede usarse tanto para reforzar como para minar una estrategia global, o emplearse de forma diversa en estrategias globales distintas. Por ejemplo, la

imposición de un cambio profundo en todo el sistema educativo que ya estaba diseñado según los intereses económicos y políticos del momento en tensión con el discurso de que los cambios iban a ser consensuados en una mesa federal y con la participación de variados ámbitos. Este enunciado fue especialmente construido desde la multiplicidad de elementos discursivos para sostenerse desde un juego de poder complejo, que aparenta ser contradictorio, pero que, en realidad, es un todo coherente con el objetivo de sujeción que persigue (Foucault, 1976).

A continuación, analizaremos brevemente los documentos más importantes que tuvieron efectos sobre los discursos de la enseñanza de LE específicamente.

En agosto de 1997, se publicó el Capítulo de Lenguas Extranjeras para la Educación Básica como parte de los “Materiales de trabajo” para compartir con las instituciones educativas. Inicialmente, los CBC de Lenguas Extranjeras fueron incluidos dentro del Capítulo de Lengua, en su Bloque 5, una evidencia de la poca importancia que se les otorgaba. Sin embargo, considerando la complejidad y las diferencias significativas que caracterizan los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de adquisición de la lengua materna en oposición a las segundas lenguas y las LE, se decidió luego incorporar un capítulo aparte, propiciando la conexión entre todas ellas. La propuesta planteó tres niveles que no necesariamente coincidían con la noción de ciclo para que se tomaran decisiones según los diferentes contextos. Cada nivel se entendía como una unidad de aprendizaje/adquisición que implicaba el desarrollo progresivo de las competencias lingüística y comunicativa de la interlengua, y que respeta el desarrollo cognitivo y social de los alumnos de cada ciclo para profundizar progresivamente tanto el conocimiento y como el uso de la lengua.

En estos documentos se define al inglés como “lengua de comunicación internacional a partir de su pertinencia como espacio de encuentro entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica.” Se estipula que para la enseñanza se seleccione una variedad que adopte rasgos de inteligibilidad general, para potenciar una oferta plurilingüe más flexible. También se remarca la diferencia entre adquisición y aprendizaje y entre los tipos de lengua, a saber: lenguas maternas, segundas lenguas o LE. En general, se percibe en estos documentos la teoría de que el aprendizaje/adquisición de una segunda lengua y de LE implica el desarrollo de un sistema orgánico provisorio con coherencia interna, conocido como “interlengua”, que designa esta competencia lingüística y comunicativa de transición para la interacción interpersonal, ya sea oral o escrita, para resolver problemas y tareas comunicativos. También se insiste en propiciar los procesos de enseñanza, y de aprendizaje / adquisición con una orientación educativa global, no como un compartimento escindido y estanco.

En relación a lo expuesto, es importante destacar, por un lado, estos enunciados que comienzan a relacionarse con la valoración y el aprecio por los rasgos sociales y culturales pero que aún priorizan la construcción del sistema lingüístico per se. Es decir que se comienza a producir un desplazamiento, una transformación que va desde la enseñanza con un enfoque más gramatical de la LE hacia modelos que valoran la cultura foránea y sus implicancias. Y, por otro lado, resulta interesante esta tensión entre declarar el inglés como lengua de comunicación internacional, por un lado, y promover el plurilingüismo, por otro. Aparecen estos bloques tácticos del discurso como contradictorios, pero al interior de una misma estrategia de integración de poder y saber.



Según el A-15 Acuerdo Marco para la enseñanza de Lenguas (CFCyE, 1997), se busca iniciar a los alumnos en la comunicación oral y escrita a través de la recepción y producción de textos orales y escritos, procurando el desarrollo de estrategias de comprensión, y análisis crítico de una variada gama de discursos auténticos que se orienten a que el uso de la lengua sirva como un instrumento de acceso a saberes específicos de cada área mediante el aprendizaje de áreas lexicales y formatos discursivos específicos, y empleando materiales auténticos seleccionados sobre la base de los contenidos estipulados para cada modalidad de manera que aseguren el aprendizaje contextualizado. Así, se puede analizar un desplazamiento en torno a los discursos sobre enseñanza que ya no priorizan la adquisición del sistema de la lengua a través de la gramática solamente, sino que comienzan a combinarse elementos de otras disciplinas lingüísticas o áreas de conocimiento tales como la pragmática, la lingüística, el análisis del discurso, entre otros.

En el ámbito de la Educación Superior, aunque no se encuentran lineamientos oficiales, se observa un gran auge de lo que Estela Klett (2000) denomina la focalización de competencias, en la que se seleccionan una o dos macro habilidades (en general la comprensión escrita y/u oral) y se deja de lado la enseñanza integral de la lengua. Aparentemente, sólo se persigue un fin instrumental en varios de estos ámbitos académicos relacionado con el acceso a la información y los modos de enseñanza adoptan formas bien diferentes a las prácticas efectivas que se sostenían en el sistema educativo previo. Esta incoherencia es un ejemplo más de las contradicciones dentro de las relaciones del dispositivo educativo. A su vez, los cursos de lecto-comprensión en LE cuentan ya con una trayectoria ininterrumpida de varias décadas en el ámbito universitario argentino y latinoamericano. Esta modalidad extensiva ha dado lugar a numerosas investigaciones sobre la lectura de textos en LE y materna en diferentes universidades del país. Esta decisión estratégica de enseñar lecto-comprensión en la educación superior se relaciona con la necesidad de obtener logros más rápido, ya que el aprendizaje comunicativo de la lengua es mucho más lento y dificultoso, y con el discurso relacionado con el fin instrumental de poder usar la LE para interpretar textos en el ámbito laboral o académico. Como señala Alcira B. de Camilloni, en la didáctica del currículum, las instituciones universitarias toman decisiones estratégicas que priorizan la eficiencia y la optimización de recursos, lo que explica la elección de la lecto-comprensión como una forma de lograr un resultado rápido y funcional. Además, la investigadora Silvia G. D. de Cabañes, por ejemplo, ha documentado cómo este enfoque instrumental, si bien facilita el acceso a la bibliografía, a menudo genera una fragmentación en la formación del estudiante que puede llegar a generar incoherencia entre lo que se enseña y las prácticas académicas y laborales completas.

En febrero del año 1997, también se publican los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal- Lenguas Extranjeras. Este documento expresa exactamente los mismos principios que el Capítulo de Lenguas Extranjeras para la Educación Básica. Se establece el inglés como LE obligatoria a enseñar y se habilita la posibilidad de incorporar una o más lenguas en niveles más avanzados, siempre persiguiendo objetivos que aplican a la oportunidad educativa plurilingüe y que son congruentes con la Ley, para facilitar la inserción de los estudiantes en el mundo laboral o los estudios superiores. Se sugiere promover, según el nivel, procesos de enseñanza integrados entre los espacios curriculares para que los estudiantes accedan al aprendizaje de áreas lexicales y formatos discursivos específicos, y a una reflexión sobre el lenguaje efectiva e instrumental. Desde esta mirada, se favorece una transformación, en tanto se propone trabajar articuladamente con las otras materias para desarrollar una competencia integral y no de manera aislada, considerando que el aprendizaje de una lengua se puede ver favorecido por las conexiones complejas que puedan realizarse, usando la LE como un instrumento, y no como un fin en sí misma. También, se propone especialmente articular con el aprendizaje de la lengua materna para promover el análisis metalingüístico. Se propicia toda conexión con los contenidos básicos estipulados para Lengua, probablemente apuntando a que se transfieran competencias y capacidades. Así mismo, se recomienda a los docentes emplear materiales auténticos seleccionados sobre la base de los contenidos estipulados para cada modalidad, de manera que

favorezcan el aprendizaje contextualizado. Se continúa enfatizando la importancia de la reflexión metalingüística sistemática, sosteniendo que la adquisición y el aprendizaje se enriquecen mutuamente con el proceso de confrontación de hipótesis pero que esto va a depender de los diferentes estilos cognitivos y rasgos de la personalidad de cada estudiante. Por último, se sugiere promover el aprendizaje a través de la incorporación de nuevos saberes emanados de la modalidad elegida, provocando desafíos comunicativos alcanzables y contextualizados en tareas de aprendizaje de contenidos significativos y temas relacionados con la modalidad.

Todos estos objetivos y expectativas planteados, en la realidad resultan un tanto irreales e inalcanzables ya que todo proceso de aprendizaje y de enseñanza dependen del contexto en que en el que se desarrollen. Hay regiones en nuestro país que cuentan con muy pocos recursos, estudiantes con características muy diversas y docentes de LE con calificaciones y experiencias diferentes. En realidad, la mayoría de los docentes que se desempeñaban en ese entonces (y aún hoy) dictando clases de inglés, no son docentes titulados. A lo sumo son personas que cuentan con un buen dominio de la lengua, pero no de la formación pedagógico- didáctica específica. Por ende, en general, no pueden diseñar ni realizar su práctica en torno a estas sugerencias descritas en los documentos. La historiadora Alicia W. de Eizaguirre (2000), por ejemplo, aporta sobre la profesionalización del magisterio de inglés y ha documentado que, históricamente, la profesión de docente de inglés no estuvo plenamente regulada, lo que podría explicar esta situación. Además, las horas previstas en el currículo escolar son pocas, tres horas cátedra, considerando los objetivos planteados, que resultan difíciles de lograr, atendiendo a la diversidad de contextos y situaciones.

En el mes de octubre de 1997, el Consejo Federal de Cultura y Educación publica los Contenidos Básicos Comunes de la formación docente de Lenguas Extranjeras para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal a efectos del cumplimiento de la Ley de Educación Superior. Son una enumeración sintética de los principales contenidos de tipo conceptual y procedimental que vertebran un cuerpo disciplinar. Los contenidos sugeridos para la Formación Docente en Lenguas Extranjeras se centran en el manejo eficaz y preciso de una lengua, manifestado en sus cuatro macro habilidades (lectura, escucha, escritura y oralidad), de manera tal que el futuro docente de LE sea un modelo de producción lingüística para sus alumnos. También se incluyen contenidos básicos de las Ciencias del Lenguaje y de los aspectos culturales de las comunidades hablantes de la LE objeto de estudio, así como procedimientos generales vinculados con el desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa. Declaran que: "...la formación del futuro docente en Lenguas Extranjeras orientará su tarea con criterio de utilidad instrumental." (p. 6), atendiendo a las modalidades de los últimos años del secundario. Se discrimina nuevamente entre procesos de adquisición y de aprendizaje, remarcando que se necesita una formación psicolingüística más profunda, y una disponibilidad de recursos didácticos para interpretar el proceso de aprendizaje de los alumnos, y para no detener el desarrollo de la interlengua. Se estipula que los futuros docentes deberán desarrollar competencias que les permitan propiciar la reflexión sobre el sistema lingüístico y su uso a través de la resolución de problemas de comunicación, siempre relacionados con las potencialidades de contextualización e intertextualización de las LE con otros campos de conocimientos ya adquiridos por los alumnos en las disciplinas escolares y en su experiencia del mundo. Además de la reflexión metalingüística se espera que los futuros docentes sean capaces de llevar a cabo la reflexión metacognitiva en sus aulas. Reconociendo la complejidad inherente al quehacer del docente de LE, en los Contenidos Básicos Comunes de la formación docente de Lenguas Extranjeras para



el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal también se estipula incorporar desde el inicio de la carrera: un saber disciplinar, que comprende el manejo eficaz de la lengua extranjera, un sólido conocimiento de teorías que confluyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, más un saber vivencial (conocimiento en acción), que les posibilite capitalizar sus propias experiencias de la adquisición y el aprendizaje del español como lengua materna, de la LE objeto de estudio y del aprendizaje de al menos un nivel de una segunda LE durante su formación (p. 7)

Entre los objetivos del Acuerdo-Marco N° 15/98 (sobre enseñanza de lenguas) del Consejo Federal de Cultura y Educación (1998) se encuentran:

f. Recuperar, conservar y difundir el patrimonio lingüístico y cultural de las comunidades aborígenes asignando los recursos de investigación, educativos y tecnológicos adecuados.

g. Favorecer la interculturalidad facilitando la comunicación e intercomprensión con los hablantes de las distintas comunidades de origen extranjero que habitan el país.

h. Establecer los criterios generales para la enseñanza de tres niveles de Lenguas Extranjeras a lo largo de todo el sistema educativo argentino (Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal (p. 3).

En cuanto al discurso de conservar las lenguas aborígenes y favorecer la interculturalidad en consideración con los ciudadanos extranjeros, podemos remitirnos en el análisis a la regla de “polivalencia táctica de los discursos” de Foucault en tanto se usa como una estrategia relacionada con técnicas de saber y procedimientos discursivos empleados para hacer circular esta idea de respeto hacia la diversidad que en realidad no era cierta ya que en lo institucional, en la escuela, se imponía el inglés como LE de enseñanza obligatoria.

La enseñanza de las LE se estipula por niveles y se recomienda una propuesta plurilingüe y multicultural. El documento se focaliza en la dimensión psicosocial de los estudiantes y remite tanto al desarrollo lingüístico-comunicativo de los mismos como a la reflexión sobre el lenguaje, dado que este integra y profundiza aspectos de la lengua como conocimiento y uso. Incorpora la enseñanza del inglés como obligatoria en al menos dos niveles de EGB más el de otra u otras lenguas que se consideren pertinentes.

## CONCLUSIONES

Por un largo tiempo no se produjo un corpus normativo específico sobre la enseñanza de LE en Argentina, hasta que surge la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Esto nos permite pensar que aún el propio mutismo, las cosas que se rehúsa decir o se prohíbe nombrar, la participación de determinados locutores validados, entre otros, son elementos estratégicos dentro del conjunto líneas de penetración indefinida del mecanismo de vigilancia del poder. (Foucault, M. 1976, p. 27)

Al analizar las formaciones enunciativas que emergen de los marcos jurídicos de la época atendiendo a los “criterios de formación” del discurso que nos propone Foucault, se visualiza que los relacionados con la enseñanza de las LE que aparecen por ese entonces ya están relacionados con el plurilingüismo y la diversidad cultural. Sin embargo, las decisiones políticas referidas a la enseñanza de LE no se plasman en documentos concretos y específicos hasta 1997, y en las prácticas concretas se evidencian muchos años después. (Foucault, M., Álvarez-Uría, F., & Varela, J. (1991, p. 50) Este período de silenciamiento nos remite a pensar que lo que no se dice también tiene significado y produce efectos en las prácticas y los procesos de subjetivación. Si bien desde la ley se enuncia la importancia de las lenguas en su diversidad, luego no se favorecen mecanismos para que los cambios tengan lugar y los discursos se reflejen en prácticas efectivas ya que no se destinan los recursos

suficientes, no se plantean el número de horas reales que se necesitan en la currícula escolar, no se definen estrategias para contar con mayor número de profesores titulares, entre otros. Más allá de las declaraciones acerca de la importancia de las LE en la formación del educando que posteriormente aparecen en resoluciones y acuerdos, por ejemplo, la carga horaria destinada a las LE en el horario total del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de Contenidos Básicos Comunes que enumeran los Documentos para la Concertación del Consejo Federal de Educación son realmente bajos (8%).

Las tensiones se evidencian en las disposiciones que, a pesar de enunciar la significatividad del plurilingüismo y la importancia de preservar la diversidad lingüística y cultural, se impone la obligatoriedad de la enseñanza del inglés, al menos en el ciclo básico y orientado, como lengua de comunicación internacional para facilitar la comunicación social, científica y técnica. Este enunciado marca una ruptura con los discursos y prácticas efectivas que se visualizan en esta época. Las tensiones se evidencian en las disposiciones que, a pesar de enunciar la significatividad del plurilingüismo y la importancia de preservar la diversidad lingüística y cultural, imponen la obligatoriedad de la enseñanza del inglés, al menos en el ciclo básico y orientado, como lengua de comunicación internacional para facilitar la comunicación social, científica y técnica. Este enunciado marca una ruptura con los discursos y prácticas efectivas que se visualizan en esta época.

Resulta significativo cómo, a pesar de la proximidad geográfica y de los acuerdos internacionales derivados del Mercosur, el portugués no se impuso como Lengua Extranjera (LE) obligatoria en las instituciones educativas. Este es un ejemplo ilustrativo de que lo que se enunciaba respecto del plurilingüismo y la multiculturalidad desde los marcos legales era irreal. La Ley Federal de Educación (N° 24.195) de 1993, aunque no obligaba el portugués, sentó las bases para que las jurisdicciones provinciales y las instituciones pudieran incorporarlo como parte de la oferta curricular. Sin embargo, en la realidad, los intereses políticos y económicos del momento impulsaban medidas relacionadas con la globalización y la intención de nuestro país de convertirse en una competencia del primer mundo. Sin embargo, también es cierto que la ley estipulaba la enseñanza del inglés como obligatoria durante el ciclo básico y orientado, pero fomentaba el plurilingüismo al sugerir la incorporación de más lenguas en esos ciclos a criterio de las provincias y/o instituciones.

Respecto del inglés y su enseñanza se estipula adoptar una variedad de inteligibilidad general. Surgen en estos documentos los enunciados teóricos de enseñar y aprender la lengua como una herramienta, con un fin instrumental para poder comunicarse efectivamente en situaciones reales. Se distingue entre los procesos de aprendizaje y de adquisición y se definen las diferencias entre lengua materna, segunda lengua y LE. Aparece también el concepto de interlengua y se describen las lenguas como vehículos de la cultura que sustentan. Se incentivan los procesos de reflexión metacognitiva y metalingüística (no la reflexión intercultural) y se sugiere emplear métodos didácticos que favorezcan el aprendizaje significativo, contextualizado y articulado con otras disciplinas o campos del saber. Estas son, nuevamente, ambiciones altas considerando la diversidad de condiciones en las que se realizan los procesos de enseñanza en nuestro país y que, definitivamente, influyen en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Al analizar estas opciones teórico-epistemológicas en su superficie de emergencia, se entiende que los enunciados remiten a las concepciones y modos válidos de la época en lo referido a la enseñanza del inglés, pero resulta interesante está clara definición del uso de este idioma con fines netamente pragmáticos asociados a la competencia que necesitaban los individuos para incorporarse al mundo laboral o académico.

Atendiendo al análisis crítico, se puede pensar que estos enunciados que remiten al aprendizaje de una lengua para ser “ciudadanos del mundo”, para desarrollar competencias instrumentales que les den acceso a oportunidades, se relacionan con la regla del poder de “especificación de los individuos”. Esto nos remite a pensar, en palabras de Foucault (1976):

La mecánica del poder que persigue a toda esa disparidad no pretende suprimirla sino dándole una realidad analítica, visible y permanente: la hunde en los cuerpos, la desliza bajo las conductas, la convierte en principio de clasificación y de inteligibilidad, la constituye en razón de ser y orden natural del desorden (p. 28).

Así se naturalizan los discursos y las prácticas, a veces, sin cuestionar o resistir. De allí que estos enunciados hayan influido en la percepción de la sociedad y que muchos sujetos hayan adoptado la necesidad de aprender inglés masivamente. La mayoría de los niños y jóvenes, y muchos adultos, en nuestro país deciden estudiar inglés en academias o institutos, siendo esta una realidad que no se observa en el resto del mundo, donde los idiomas se adquieren sólo en la escuela. Se desarrolla así una práctica que se relaciona con las estrategias de poder y las técnicas de saber, así como con la producción de subjetividades. Aquellos privilegiados tienen acceso a una opción educativa costosa, que también implica la certificación de exámenes internacionales, para conseguir mejores oportunidades académicas y laborales.

Del análisis concreto de los acuerdos y documentos legales en nuestro país, se puede concluir que las expectativas y aspiraciones resultaban muy elevadas considerando la carga horaria reducida, la diversidad de situaciones que acontecían en nuestro país, la escasa inversión, la carencia de profesores titulados a cargo de estos espacios, la falta de capacitación actualizada al momento de implementar el cambio, las enormes diferencias producto de la brecha socioeconómica de las comunidades. Una vez más, se evidencian los efectos de discursos incoherentes e insostenibles en el contexto en el que aparecen, que producen tensiones y rupturas. Si bien estas formaciones discursivas estaban en sintonía con la descentralización, tras la decisión de transferir los servicios educativos a las provincias, los efectos de poder y sus mecanismos entraban en tensión con las prácticas efectivas que las jurisdicciones podían llevar a cabo.

Respecto de la formación docente, la Ley de Educación Superior no menciona nada respecto de esta temática, reflejando así la poca importancia que revestía.

¿Cómo se produjo este régimen de verdad? ¿Cómo se legitimaron estos enunciados? ¿Qué estrategias se emplearon para instalar estas formaciones enunciativas y sus modalidades? Para este dispositivo de poder, la metodología de trabajo que se diseñó implicaba que se convocara a académicos, investigadores y/o profesores universitarios de reconocido prestigio en la comunidad científica, con inserciones institucionales y sesgos profesionales o de enfoques diferentes. Estos profesionales constituyeron el “saber experto” y colaboraron para elaborar los CBC, que eran la matriz básica para un proyecto cultural nacional. Si bien desde el discurso el complejo proceso de transformación pretendía consensos y acuerdos federales, en la práctica esto resultaba difícil y llevaba mucho tiempo dado que no era sencillo contar con participación de todos los miembros convocados. Además, el estado decidía a quién invitar a participar de la concertación. Mucho dinero se invirtió en encuentros y capacitaciones para lograr la adherencia a este nuevo proyecto educativo, y fue esta una estrategia de la tecnología de poder para validar los enunciados y así normalizar ciertos saberes y prácticas sobre la educación.

Luego de problematizarnos en torno a los discursos del dispositivo jurídico sobre la enseñanza de las LE en el período 1980-2000 en Argentina, haciendo uso de la caja de herramientas foucaultianas, podemos concluir que el análisis crítico ofrece una valiosa perspectiva para comprender las complejas relaciones de saber-poder que subyacen a las prácticas de enseñanza de LE, y que, probablemente, sus efectos se reflejen en la subjetivación de los individuos, si es que esta logra producirse.

## Referencias

- Consejo Federal de Educación (2011). *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Camilloni, A. B. de. (1996). La didáctica del curriculum: una perspectiva histórica. En J. A. P. P. D. A. P. de Camilloni (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 11-28). Paidós.
- Cabañes, S. G. D. de. (2009). *Enseñar a leer en la universidad: Una aproximación desde la didáctica y la psicolingüística*. UNL.
- Foucault, M. (1976) (2002). *Historia de la sexualidad*. Tomo I. La voluntad de saber. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Dits et écrits*, vol. III. Gallimard.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad* (J. Varela & F. Álvarez-Uriá, Trads.). Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, La Genealogía, La Historia*. En Foucault, M. *Microfísica del Poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *El Orden del Discurso*. Editorial Octaedro.
- W. de Eizaguirre, A. (2000). *Historia de la enseñanza de inglés en la Argentina*. Editorial de la Universidad de Cuyo.
- Klett, E. (2000) *Tendencias de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a fines del milenio. ¿Continuidades o rupturas epistemológicas*. Lenguajes: teorías y prácticas. Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”.
- Puiggrós, A. (1997). *La educación en las crisis y la crisis de la educación*. Galerna.
- Rapoport, M. (2007). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Emecé Editores SA.
- Schmidt, R. (2006). Political theory and language policy. En Ricento, T. (Ed.). *An introduction to language policy: theory and method* (pp. 95-110). Blackwell Publishings.

## ANEXO

### ARCHIVO CONSTRUIDO PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Argentina. Ley N° 1420 de 1884. Ley reglamentando la Educación Común. Julio 8 de 1884. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. Decreto N° 88584. encargando a la Inspección General de Enseñanza el proyecto de un régimen de Exámenes y promociones y la reforma de los actuales programas de estudios, del 17 de abril de 1942. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Boletin-del-ministerio/Boletin-del-ministerio-1941-indice.pdf>

Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Resolución N°1813/88. Unificación del ciclo básico común y comercial diurno y estudio de una misma lengua extranjera en los 5 años. Ministerio de educación y Justicia de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000179.pdf>

Argentina. Constitución de la Nación Argentina [Const]. 1994 (Argentina) Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación / Biblioteca del Congreso de la Nación / Biblioteca Nacional, 2010. Recuperado de: <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1716>.

Argentina. Ley N° 24.049 de 1992. Transferencia a las provincias y ciudad de Buenos Aires de Servicios Educativos. 7 de enero de 1992. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4475.pdf>

Argentina. Ley N° 24.195 de 1993. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001904.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nro. 26/93 [C.F.C. y E]. Aprobar la metodología para acordar los aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación. 06 de Agosto de 1993. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE\\_26-93.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_26-93.pdf)

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución n° 57/97 [C.F.C. y E]. Aprobar los "Contenidos Básicos Comunes" y los "Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal" 25 de febrero de 1997. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res97/57-97.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación Serie A, N° 06 [C.F.C. y E]. Orientaciones Generales Para Acordar Los Contenidos Básicos Comunes. 1993. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002522.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos Para La Concertación Serie A, N° 7 [C.F.C. y E]. Propuesta Metodológica Y Orientaciones Específicas Para Acordar Contenidos Básicos Comunes. 1993. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/doc7.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución Nro.33/93. [C.F.C. y E]. Propuesta metodológica y orientaciones específicas para acordar contenidos básicos comunes. 07 de Diciembre de 1993. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE\\_33-93.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_33-93.pdf)

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Educación (Serie 0-Nro,1) [C.F.C. y E]. Propuesta Metodológica para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación (1994) Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002519.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 39/94 [C.F.C. y E]. Aprobar en general los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial y la Educación General Básica. 29 de Noviembre de 1994. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res94/39-94.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 40/95. [C.F.C. y E]. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. 22 de junio de 1995. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE\\_40-95.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_40-95.pdf)

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Agosto de 1995. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>

Argentina. Ley N° 24.521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-1995-25394>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos Para La Concertación Serie A, N° 17 [C.F.C. y E]. Estructura Curricular Básica Para La Educación Polimodal. 1997. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002697.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes Para La Educación Polimodal. Lenguas Extranjeras. Materiales de trabajo. [C.F.C. y E]. Febrero de 1997. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/cbcep/lenext.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Educación General Básica Capítulo: Lenguas Extranjeras. Materiales de trabajo. [C.F.C. y E]. Agosto de 1997. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001483.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Contenidos Básicos Comunes de la formación docente de Lenguas Extranjeras para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal. Materiales de trabajo [C.F.C. y E]. Octubre de 1997. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004398.pdf>

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución No 72/98. [C.F.C. y E]. Aprobar el Acuerdo Marco Para La Enseñanza De Lenguas (A15) Anexo I De La Resolución N° 66/97. 7 de mayo de 1998. Recuperado de: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE\\_72-98.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_72-98.pdf)

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Acuerdo-Marco No 15/98[C.F.C. y E]. Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas. 7 de mayo de 1998. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000478.pdf>



## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935440002/6935440002.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Cecilia Arellano, Sonia Elizabeth Riveros

**Las políticas lingüísticas en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras en Argentina durante el período 1980-2000. Análisis genealógico**

**Linguistic policies on the teaching of foreign languages in Argentina during the period 1980-2000. Genealogical analysis**

*Contextos de Educación*

núm. 39, 2025

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

[contextos@hum.unrc.edu.ar](mailto:contextos@hum.unrc.edu.ar)

**ISSN-E:** 2314-3932

**DOI:** <https://doi.org/10.63207/545n4m69>