

*Artículos de investigación***Constitución del dispositivo discursivo de las Políticas Lingüísticas en torno a la enseñanza de las LE a nivel internacional durante el período 1980-2000****Autores:** Arellano, Cecilia**Filiación:** Instituto de Formación Docente Continua – San Luis**Contacto:**

arellanocecilia23@gmail.com

Cómo citar este artículo:

Arellano, C. (2024). Constitución del dispositivo discursivo de las Políticas Lingüísticas en torno a la enseñanza de las LE a nivel internacional durante el período 1980-2000. KIMÜN. Revista interdisciplinaria de formación docente; X (13) marzo-diciembre 2024

ISSN: 2469-066X

<https://kimun.ifdcsl.edu.ar>,**Copyright:**

©2024. Los autores

Este trabajo se encuentra bajo licencia Creative Commons



Resumen: En este artículo se analiza genealógicamente la constitución del dispositivo normativo legal y declaraciones internacionales que conforman las políticas lingüísticas en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras (LE) entre mediados del siglo XX hasta principios del siglo XXI, en Europa. Estas normativas se abordan con el objetivo de 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 sobre la configuración genealógica de las mencionadas políticas lingüísticas 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. Así, la matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que proponen los estudios de Michel Foucault, porque nos permite pensar y analizar el objeto en pos de una "... historia efectiva que por el contrario, mira más cerca" (Foucault, 1992, p. 20). 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 no sólo el surgimiento de los enunciados sino también la procedencia de los saberes teóricos-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza. La importancia del análisis de los discursos es fundamental para entender la irrupción de acontecimientos, en determinadas prácticas que emergieron en un momento histórico determinado y en determinadas condiciones de posibilidad que los hicieron posibles. Como conclusiones, se observan algunas de las formas de saber y mecanismos y estrategias de poder que atraviesan estos imbricados dispositivos, la superficie de emergencia de estos discursos y sus efectos en las prácticas.

Palabras clave: dispositivo - políticas lingüísticas - enseñanza - LE - análisis genealógico

Abstract: This article provides a genealogical analysis of the constitution of the legal and normative mechanism (*dispositif*) and international declarations that make up linguistic policies in the teaching of Foreign Languages (FL) between the mid-20th century to the beginning of the 21st century, in Europe. These regulations are addressed with the objective of critically analyzing how this complex discursive device was configured and the conditions of historical

possibility that favored the emergence of these discourses throughout the 20th century. The objective of carrying out this problematization of the genealogical configuration of the aforementioned linguistic policies lies in the fact that these discourses are the ones that influence and determine, at the same time as they are determined and reconfigured, the regulated practices in the field of teaching foreign languages and there they unfold their tensions and effects. So, the methodological matrix of the research is the historical, philosophical, genealogical approach proposed by Michel Foucault's studies, as it allows us to think and analyse the object in pursuit of an "... effective history that, on the contrary, looks closer" (Foucault, 1992, p. 20). The analysis involves investigating the discursive formations that were formed within specific devices that had the function of responding to an emergency at a certain historical moment. The concepts of origin and emergence will allow us to identify not only the emergence of the statements but also the origin of the theoretical-epistemological knowledge that impacts teaching practices. The importance of discourse analysis is fundamental to understand the emergence of events, in certain practices that emerged at a specific historical moment and in certain conditions of possibility that made them possible. As conclusions, 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 the actual practices.

Key words: device (*dispositif*) - language policies - FL teaching - genealogical analysis

Introducción

Motiva este trabajo la necesidad de dar cuenta 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 ejecución, 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". Desde esta propuesta, y 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, se destaca la necesidad 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 artículo es abordar las formaciones discursivas que emergieron en Europa en lo referente a 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 internacionales en las que surgieron las políticas lingüísticas (PL) sobre la enseñanza de LE en Europa 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 las políticas lingüísticas como la planificación lingüística funcionan estratégicamente para lograr operacionalizar acciones que posibiliten garantizar acuerdos

en los principales grupos lingüísticos. 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).

Por otra parte, cabe señalar que a las decisiones adoptadas por el Estado para orientar comportamientos lingüísticos se suman otras acciones que emanan de grupos que defienden ciertos usos lingüísticos, ya sea, por ejemplo, para preservar cierta identidad o una filiación religiosa. Ello implica 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)

La política lingüística aborda la voluntad de intervención en dos ejes: en la función social de las lenguas y la relación que se establece entre ellas, y dentro de una lengua. Podemos ver cómo se va configurando el campo de visibilidad y de decibilidad de una época, es decir, hay un poder que legitima y a su vez excluye algunas lenguas. Esta voluntad de poder ejercida sobre la función social de las lenguas también se observa en la planificación lingüística sobre la selección de las LE que se deben enseñar en el sistema escolar público; por ejemplo. Por otro lado, respecto de las regulaciones que ocurren al interior de la implementación de ciertas lenguas, se encuentran decisiones sobre su forma y su estructura (fonética, morfología, sintaxis), que influyen en el uso de la misma.

A su vez, cabe considerar que tanto la política lingüística de las LE, como el Inglés, como la planificación lingüística impactan no sólo en la función social y en la forma de las lenguas sino también en el ámbito de la educación, y más específicamente en la didáctica de su enseñanza, influyendo en la creación de carreras de formación docente en LE, la elaboración de planes de estudio y métodos de enseñanza, entre otros. Esto nos remite a las palabras de Foucault en cuanto a la omnipresencia del poder y sus efectos: “Condición de posibilidad del poder, en todo de caso el punto de vista que permite volver inteligible (hasta en sus efectos más periféricos) y que permite también utilizar sus mecanismos como cuadrícula de inteligibilidad del campo social... son los cimientos móviles de las relaciones de fuerza los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder-pero siempre locales e inestables” (Foucault, M., 2008, p. 89).

Finalmente, también cabe destacar que, más allá de las disposiciones del gobierno, los hablantes eligen la lengua que emplean en cada situación comunicativa, y sus elecciones

no responden a la normativa vigente sino parcialmente, pues también inciden estereotipos sociales, actitudes y prejuicios que circulan en la sociedad. En efecto, culturalmente se van construyendo representaciones o ideas acerca de las lenguas, que generalmente se vinculan con las ideas que se tienen de sus hablantes, estableciéndose así una función identitaria, asociada a factores idiosincráticos. Clavet (1999) define esta formación como: "... un documento de identidad, la lengua que hablamos y el modo en que la hablamos revela algo de nosotros mismos: nuestra situación cultural, social, étnica, profesional, nuestra edad, nuestro origen geográfico, etc., dice nuestra identidad, es decir, nuestra diferencia." (p, 12). En síntesis, la legislación sobre las lenguas es una herramienta central de la política lingüística estatal porque permite legitimar y operacionalizar la verdad que se construye en una época sobre las lenguas. Ello implica el conjunto de normativas relativas directa o indirectamente a las lenguas respecto de su uso, su enseñanza, su defensa o su prohibición y a los derechos lingüísticos individuales y 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 utilizada

En este marco, la matriz metodológica de la investigación es el enfoque histórico, filosófico genealógico que proponen los estudios de Michel Foucault, porque nos permite pensar y analizar el objeto en pos de una "... historia efectiva que por el contrario, mira más cerca" (Foucault, 1992, p. 20). El análisis genealógico 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 permitirán identificar no sólo el surgimiento de los enunciados que emanan de las PL sobre las LE en Europa sino también identificar la procedencia de los saberes teóricos-epistemológicos que impactan en las prácticas de enseñanza relacionadas.

En nombre de una perspectiva genealógica se incorporan otros conceptos y otros modos de hacer historia: procedencia, emergencia, acontecimientación, juego de fuerzas de poder. No se tratará de una historia sometida al punto de vista suprahistórico, anclado en una metafísica, sino más bien de una "historia efectiva". Ella es entendida como la introducción en el devenir histórico de todo lo que se había creído inmortal en el hombre, sus sentimientos, sus valores, sus creencias, sus representaciones, sus verdades y hasta su cuerpo. De tal forma que tampoco se verá en las transformaciones de todo ello la continuidad de una secuencia relativa a un "origen" o a un "telos", sino la discontinuidad en el juego azaroso de la emergencia de lo nuevo del acontecimiento. (Guyot y Riveros, 2011, p. 29-30).

Los documentos históricos se inscriben como discursos (uno de los componentes centrales de la caja de herramienta foucaultiana) con la particularidad de atravesar al sujeto y situarlo dentro de un dispositivo. Como señala Foucault el discurso está en el orden de la ley, y si logra obediencia o acatamiento es porque el sujeto le otorgó ese poder. El discurso, entendido como uno de los conceptos claves de su caja de herramientas que proporciona este abordaje, transversaliza los sujetos y sus relaciones al interior del dispositivo, a la vez que ejerce un dominio singular en las instituciones educativas; el discurso, y su fuerza, puede llegar a ejercer tanto poder sobre los sujetos que hasta podría lograr disciplinar, controlar y dominar sus cuerpos. En concordancia con lo anterior, Foucault (1992) entiende que los sujetos forman parte del campo discursivo y ocupan en él una posición y una función singular.

Desarrollo teórico-conceptual y analítico de los resultados

Consideraciones preliminares respecto del plurilingüismo y de la interculturalidad

Con el objetivo de profundizar desde el análisis de los discursos y las opciones teóricas que los sustentan es importante abordar la superficie de emergencia para determinar las unidades discursivas seleccionadas para este trabajo a partir de la construcción del archivo, a saber: plurilingüismo e interculturalidad, y las posibles tensiones que aparecen. Cabe aclarar que estas unidades de análisis se definen en tanto relacionadas con la enseñanza de la LE y que son las que surgen de los primeros análisis del corpus de normativa y legislación internacional reconstruido.

El plurilingüismo

Según el Diccionario de Términos Clave de ELES, este término hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un sujeto pueden adquirirse tanto en sus entornos culturales como a través de la escolarización y se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. Este sistema lingüístico implica tanto las capacidades lingüísticas que posee el sujeto, como de los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas. En la Convención Cultural Europea (1954), en el seno del Consejo de Europa, se abrió el camino hacia la cooperación en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas por parte de los países firmantes. Este proceso de colaboración planteó la educación plurilingüe y pluricultural. Los años 90' marcan un punto de inflexión por cuanto el plurilingüismo y el pluriculturalismo empiezan a plantearse como objetivo bajo la asunción de que las relaciones entre los europeos pueden establecerse mediante el uso de diferentes lenguas,

poniendo en juego todos los recursos lingüísticos disponibles y no solo a través de una única lengua. Es el proyecto denominado Políticas lingüísticas para una Europa multilingüe y multicultural (1997-2001) el que se centra de modo más concreto en la promoción de ese objetivo, concluyendo sus actividades con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), documento que resultara clave para la planificación y evaluación de lenguas, el reconocimiento de las competencias desarrolladas y la coordinación de políticas educativas.

Los conceptos aludidos de competencia plurilingüe y competencia pluricultural aparecen en el mencionado Marco, aunque su conceptualización se remonta a la década anterior. En 1997, Coste, Moore y Zárata, por ejemplo, ya la caracterizan como la competencia de comunicarse e interactuar culturalmente que posee un hablante, en grados diversos, en diversas lenguas y de acuerdo a las diversas experiencias culturales a las que haya estado expuesto, en tanto pueda generar la unión de su capital lingüístico y cultural. Estos autores insisten en que esto no depende de la superposición o yuxtaposición de las distintas competencias sino a la existencia de una competencia idiosincrática, plural, compleja, compuesta y heterogénea que funciona como un repertorio disponible para el sujeto en la situación social en la que se encuentre. (1997, p. 11). Las propuestas curriculares actuales, que se basan en el plurilingüismo, hacen explícita la sensibilización de los aprendientes hacia la diversidad lingüística y cultural y el respeto a diferentes maneras de expresarse y actuar.

En lo que respecta a este enfoque o perspectiva surgen interrogantes que remiten a reflexionar sobre cuáles son las situaciones lingüísticas y sociolingüísticas de los territorios; con qué fines la sociedad y la escuela actúan en cuanto al conocimiento de lenguas (lenguas propias, segundas lenguas, LE); para qué y por qué seleccionar algunas y ponerlas en relación; qué aspectos podrían relacionarse o no para integrarlas; cómo influye el conocimiento de otras lenguas en el aprendizaje de las lenguas de la escuela; qué conceptos sobre las lenguas pueden generalizarse y aportar al aprendizaje de las diversas lenguas que la escuela pretende enseñar; cómo influye el uso de la lengua primera en el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, se abre una nueva configuración que depende de los mecanismos de poder y sus estrategias de coacción.

La interculturalidad

La perspectiva intercultural en el campo de la enseñanza de las LE implica “la puesta en relación, el encuentro, la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la lengua extranjera y la cultura que se asocia a la lengua materna del aprendiente”, lo que supone una relación recíproca y dialógica de negociación, conflicto y relación y no simplemente de yuxtaposición (Consejo de Educación, 2011, p. 174). Esta perspectiva favorece la exploración de la propia cultura y de la cultura extranjera, impulsada por el

deseo de conocer, comprender e interpretar más que de describir o enjuiciar al otro. Se basa en el reconocimiento de las identidades, la construcción de la identidad social y cultural, la apertura, la alteridad y la comprensión interétnica. En este sentido, la interculturalidad se constituye en un espacio “de representaciones en contraste” donde “el Yo y el Otro producen miradas recíprocas, de modo que la percepción del Otro remite a la imagen de uno mismo” (p. 174).

La perspectiva intercultural se funda en el concepto de alteridad, entendida no sólo en términos de diferencias culturales sino de rupturas, espacios diferentes para la construcción de nuevos sentidos a partir “del encuentro y confrontación de dos universos culturales” (Consejo de Educación, 2011, p. 174). Esta nueva visión, en contraste con la visión simplificadora, hegemónica y eurocentrista, favorece el desarrollo de los aprendientes de la LE como hablantes o mediadores interculturales; es decir, interlocutores que perciban la complejidad y la multiplicidad de las identidades, eviten los estereotipos y perciban al otro no como una representación social, sino como alguien cuyas cualidades deben ser descubiertas (Byram, Gribkova y Starky, 2002). Corbett (2003) explica que un enfoque no solo apunta al desarrollo de las tradicionales cuatro macro-habilidades del lenguaje, sino que también se centra en el desarrollo de la habilidad cultural mediante estrategias de observación sistemática de conductas y patrones culturales.

Condiciones de posibilidad histórica y contexto de emergencia de los discursos referidos a la enseñanza de las LE en el marco de las políticas lingüísticas

En primer lugar, analizaremos el archivo construido en torno a los discursos de políticas lingüísticas que emergieron de las organizaciones y/o instituciones más significativas en los países europeos en el período 1980-2000 y sus antecedentes históricos. ¿Cuáles eran las condiciones de posibilidad histórica que permitieron que estos discursos emergiesen? ¿Qué ocurría en estas sociedades en el período seleccionado?

En Europa se crean dos organizaciones que resultaron ser muy significativas en muchos aspectos de la reconstrucción de los países y sociedades y en las que nos concentraremos para el análisis de los enunciados: la Unesco (UNESCO) y la Unión Europea (UE).

Por un lado, la UNESCO es un organismo especializado de la Organización de Naciones Unidas, creado el 16 de noviembre de 1945, cuya misión es “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información” (1945, p. 3).

Por otro lado, la UE, compuesta por veintisiete Estados europeos fue establecida con la entrada en vigor del Tratado de Maastricht el 1 de noviembre de 1992. El proceso de integración europeo, que respondió inicialmente a objetivos de pacificación y seguridad,

utilizó como primer instrumento la cooperación productiva y comercial. Sin embargo, la dinámica de la cohesión exigió profundizar las cuestiones económicas y monetarias y avanzar en nuevas dimensiones tales como: medioambiente y desarrollo sostenible, problemática social y de justicia comunitaria, educación, entre otros.

Ambas organizaciones surgieron en los 40' y 50'y se consolidaron entre las décadas de los 60'a los 80 'en Europa con el propósito de restablecer el orden a través de la colaboración y el compromiso, con la idea de integrar a los países democráticamente y de fortalecer la paz. En este sentido, emergen los discursos, desde especialistas y sujetos de renombre, referidos a la importancia de aprender y preservar las lenguas. Ambas son organizaciones influyentes y reconocidas que han ido ampliando sus objetivos y propósitos y que han resultado significativas en el campo educativo. De allí la necesidad de analizar los enunciados de esta época y problematizarlos.

Construcción del corpus normativo de las políticas lingüísticas en Europa

Al utilizar las herramientas propuestas por Foucault, se pretende individualizar las formaciones discursivas que resultaron posibles en ese contexto socio-histórico complejo. El período seleccionado es desde 1980 al 2000, considerando que muchos cambios se produjeron y consolidaron en este período que quedó convulsionado después de las guerras mundiales y en el que se definía un nuevo orden mundial. Durante estos veinte años vivimos la caída del Muro de Berlín, la desintegración de la Unión Soviética, la creación de la UE, la independencia de países poscoloniales, el desarrollo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la migración masiva, el acceso a movilidad física y simbólica, la globalización, entre otros cambios. Efectos estos que se visualizaron en el campo de la política, la economía, la ciencia y la cultura y que han requerido de modificaciones y adaptaciones en las sociedades.

Este dinamismo se evidencia en las formaciones discursivas de la época en lo que se refiere a la importancia de la enseñanza de las LE. El archivo construido para analizar el dispositivo normativo-legislativo 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 este dispositivo jurídico yace en los efectos sobre los discursos en las prácticas que han suscitado transformaciones tanto en el conocimiento, como en las prácticas mismas en la acción y en la formación de las subjetividades.

Al considerar la superficie de emergencia de estos enunciados que reproducen la necesidad del plurilingüismo y la multiculturalidad en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las LE, y siguiendo el criterio de formación para identificar los componentes

conceptuales y las opciones teóricas que los sustentan, podemos identificar que en la construcción del discurso de la UNESCO en las décadas de los 70'- 2000', se hace referencia al reconocimiento de que los idiomas en Europa, y en particular el tema de la elección de la lengua de enseñanza, están estrechamente vinculados a cuestiones de identidad, nacionalidad y están sujetos a los ejercicios de poder que ejercen los gobiernos que los instrumentan.

Desde el punto de vista de las sociedades y culturas europeas y al interior de las propias comunidades lingüísticas, el plurilingüismo es más un estilo de vida que un problema que haya que resolver. El desafío, para los sistemas educativos entonces, consiste en lograr adaptarse a estas realidades complejas y proporcionar una educación de calidad que satisfaga las necesidades de los educandos, pero que sepa al mismo tiempo tener en cuenta las demandas sociales, culturales y políticas.

Surgen entonces, a través del tiempo, una serie de leyes, normas y acuerdos que asumen esta nueva faceta de la importancia de enseñar LE en su diversidad, ya no sólo asociada al interés personal de los ciudadanos sino a una demanda social en esa época, relacionada con la movilidad física y simbólica, las demandas del mercado laboral, los acuerdos políticos y económicos, la incomunicación, entre otros. Lo que resulta interesante es esta tensión continua entre proteger y respetar las lenguas minoritarias o de menor prestigio en post del respeto por sus culturas y la innegable imposición que se produjo de una lengua internacional como el inglés, asociada al poderío económico de las potencias mundiales.

A su vez, los objetivos políticos que se manifiestan desde la UE son preparar a los europeos para un mundo donde uno de los desafíos es la movilidad y la cooperación, y los intercambios intencionales y para ello realizan grandes inversiones. Para desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros, se favorece la movilidad de estudiantes y profesores, el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; la cooperación entre los centros docentes, los intercambios y el desarrollo de la educación a distancia.

Entonces, a pesar de que se enuncia que todas las lenguas son igualmente valiosas al adoptarse como oficiales dentro de estas organizaciones, la preponderancia del inglés como lengua internacional, especialmente asociada al poderío económico de los países angloparlantes, ha sido cuestionada desde la palabra, pero no ha sido limitada en efecto. Por ejemplo, las grandes empresas que promocionan la certificación internacional más todos los productos asociados (viajes de intercambio, evaluaciones pagas, editoriales, etc.), la asumen como prioritaria.

Si bien uno de los objetivos de la UE es intensificar y diversificar la enseñanza de lenguas, para que los europeos puedan hacer frente a los retos que plantea una realidad

cada vez más plurilingüe y multicultural, esta organización sostiene que el aprendizaje de las lenguas se debe extender a lo largo de toda la vida y promueve nuevos métodos de enseñanza para fines concretos y para el desarrollo de competencias parciales, que no impliquen seguir el modelo de un hablante nativo. Desde los inicios la UE estableció como prioridad diseñar evaluaciones y parámetros comunes que dieran cuenta de los niveles de competencia de las lenguas para que los ciudadanos pudiesen trasladarse y se les reconociese la competencia en los idiomas para acceder a trabajo o estudios. Luego, y para concretar ese fin, la UE realizó un gran desarrollo de cuestiones teórico-epistemológicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y resultó globalmente influyente, especialmente al desarrollar el Marco Común Europeo de Referencia como sistema de estándares de referencia para la comparabilidad de certificaciones, que pretenden facilitar la descripción del nivel de dominio lingüístico alcanzado y certificado oficialmente. Pero, termina siendo un sistema de catalogación y categorización ya que es empleado como certificación de acceso a posibilidades académicas y laborales, determinando así la jerarquización social y los prospectos de los individuos en el mundo. Si bien el MCER está destinado a aprendices y docentes de idiomas, a responsables de la gestión del currículum y políticas lingüísticas y a editoriales para describir la eficacia en el uso de las lenguas y pretende favorecer la cooperación internacional y la movilidad, la mayoría de los especialistas que contribuyeron con sus aportes provienen de países del primer mundo.

Del análisis de estas formaciones enunciativas también surge la pregunta sobre cuáles fueron las condiciones de posibilidad histórica en las que dichos enunciados pudieron emerger para analizar los criterios de transformación. Nuevas reglas discursivas aparecen después de las guerras mundiales en una Europa que busca reconstruirse a través de la unificación en pos de la paz y marcan un umbral de transformación. Emerge entonces la noción del aprendizaje y la enseñanza de todas las lenguas- sin preponderancia de ninguna- como una urgencia, pero no como una necesidad asociada sólo a la comunicación, que ya sí había devenido importante en sí misma, sino relacionada con la promoción de la comprensión internacional y la paz. Desde la creación de la UNESCO, se había reconocido la necesidad de emplear distintas lenguas para poder comunicarse en estos encuentros internacionales dado que habían decidido utilizar todas las lenguas de los estados-miembros dentro de la organización. Esta era una medida innovadora que reforzaba el concepto de igualdad entre los estados pero que ocasionaba grandes dificultades y muchos costos de traducción e interpretación. Atendiendo a los criterios de transformación del objeto, este es un ejemplo de la regla de emergencia que nos remite a los componentes conceptuales asociados con las unidades de análisis: plurilingüismo e interculturalidad. Estas decisiones nos permiten ver cómo el discurso y la práctica son una sola trama compleja al interior del dispositivo. Y resulta especialmente interesante este fundamento

filosófico que asocia la diversidad lingüística y cultural con el sostenimiento de la paz, la cooperación entre los pueblos y la comprensión de y entre las sociedades. Opción teórica que es posible en esta superficie de emergencia después de dos guerras mundiales.

La filosofía de la UE desde su creación fue también contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. Claro ejemplo de ello son los documentos, investigaciones y programas de intercambio y divulgación que promueve.

Pero, ¿quién emite estos discursos para que sean legítimos en este espacio y tiempo determinados socio-históricamente? Como vimos, desde esos primeros momentos comienza la preocupación por las lenguas, no sólo asociada a fines pragmáticos sino también entendida como una nueva realidad que podía fomentar la cooperación y el diálogo internacional. Por ese entonces, la UNESCO realizó grandes esfuerzos para convocar a especialistas reconocidos del mundo académico para llevar a cabo investigaciones y publicaciones que hicieran aportes interdisciplinarios a la temática. No sólo especialistas disciplinares trabajaron sobre esta temática, sino que militantes y activistas por la promoción de la paz y la diversidad y los derechos de las minorías manifestaron su apoyo. En general, la UE también toma en consideración los derechos y deberes lingüísticos de los ciudadanos y de las comunidades en relación con las lenguas, especialmente atendiendo a los procesos de globalización y expansión de las nuevas TIC en vistas a lo que fue el proceso de unificación pero, también desde el comienzo, la Unión ha asumido que la regulación de la situación y el uso de las distintas lenguas es competencia exclusiva de las autoridades de los respectivos Estados y ha renunciado así a proponer ninguna política lingüística para el futuro europeo. Si bien los discursos provienen de especialistas convocados no se suman voces de otros ámbitos más filantrópicos.

Al pasar los años, y al abordar el análisis desde los “criterios de transformación”, vemos cómo este interés se amplía más allá de la preocupación por el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas para construir y sostener la paz hacia horizontes más relacionados con los derechos y la ciudadanía, al incluir la temática dentro de las prioridades relacionadas con la educación (alfabetización, derechos de acceso a la educación permanente -aún para las minorías: mujeres, inmigrante, refugiados, etc.) en los sistemas formales e informales, y la educación asociada al mundo productivo y la socialización. Con los años, los enunciados se van transformando, mutando, ajustando a nuevas realidades, en la medida que se realizan informes sobre la situación mundial y va cambiando el contexto. Sin embargo, las aspiraciones de que la educación, incluida la alfabetización y el desarrollo plurilingüe que se suponía iba a garantizar la igualdad social y la paridad entre los sexos, aún resultan irresueltas y ambiciosas.

De todos modos, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas sigue siendo una preocupación, pero ya asociados a la noción de democratización del conocimiento y la información, especialmente debido al advenimiento de nuevas tecnologías. Se suman progresiva y permanentemente medidas y acciones referidas a los derechos lingüísticos tanto de las minorías en sus lugares de origen o de las comunidades lingüísticas en donde residan, como individuos o colectivos, como, por ejemplo, los derechos asociados a la preservación de las lenguas y sus culturas en tanto patrimonio de la civilización. En este sentido, toma preponderancia la noción de plurilingüismo cada vez más relacionado con el concepto de multiculturalidad, en pos de mantener la diversidad lingüística y cultural en su riqueza, que se pone en riesgo al extinguirse las lenguas, por ejemplo. De este modo, se pone sobre la mesa la discusión sobre la estrategia de hegemonía cultural, que es mucho más sutil que la político-económica y que afecta a todas las minorías que intentan resistirse.

Los enunciados que reflejan la filosofía de estas organizaciones de preocuparse de los idiomas como instrumentos de diálogo para responder a los problemas que plantean la intolerancia y la violencia se han sostenido y han inspirado acciones que guían a numerosas asociaciones y programas, especialmente sin fines de lucro.

Las PL, como acabamos de analizar, se encuentran orientadas por organismos internacionales que instan a los estados a responsabilizarse y presentan coincidencias en sus aspiraciones en la promoción del plurilingüismo y de la diversidad cultural, así como la preservación de las lenguas indígenas, coincidiendo en que un mayor conocimiento de lenguas resulta en una mejor comprensión del otro, en el respeto a las diferencias y en un enriquecimiento personal. La UNESCO parece tener una orientación principalmente cultural y de cooperación, mientras que la UE ve el aprendizaje de lenguas como un factor que influye en la economía. Así, el dominio de lenguas se concibe como una competencia necesaria para los intercambios comerciales y mayor competitividad laboral en el mundo global. Estas políticas lingüísticas internacionales impactan las políticas estatales y se traducen en acciones concretas en los entornos locales, dependiendo de las posibilidades económicas y sociales de cada uno y de las enormes diferencias de acceso que se presentan.

Conclusiones generales

Resulta interesante el análisis del discurso desde el aporte teórico –metodológico de Foucault en tanto posibilita hacer uso de las herramientas que nos ofrece el autor para analizar los discursos, los objetos que los constituyen y las complejas relaciones que se establecen entre ellos, en un entramado de líneas de fuerzas de un contexto y espacio determinados. La intención es intentar comprender algunas prácticas desde el presente, mirando hacia el pasado y pensando en un futuro, que puede transformarse.

Los documentos del dispositivo jurídico-normativo de las PL analizados respetan distintos niveles de concreción curricular y persiguen la participación y el pluralismo de perspectivas, procesos y contenidos para fijar el conjunto de definiciones curriculares que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE. En general, apuntan a desarrollar puentes e instancias de diálogo para consolidar un trabajo común que fortalezca la política pública a través del aporte solidario, abierto y relacional de las particularidades educativas de todos los sectores; pero, dejan entrever las líneas de poder asociadas a los intereses particulares de los países económicamente más poderosos al momento de tomar decisiones.

Además; estos mecanismos de poder también se visualizan en las PL que favorecen la innovación, la calidad y el intercambio de experiencias, no a partir de las imposiciones o prohibiciones de expertos o funcionarios; sino mediante la configuración de un diálogo participativo y político que interrelaciona las experiencias y saberes de académicos, supervisores, directivos, docentes, estudiantes y otros miembros de las comunidades educativas para legitimarlos.

Asimismo, se puede observar que los intereses e intenciones que sostenían las primeras formaciones enunciativas analizadas, estaban asociadas con el aprendizaje de las lenguas para sostener la paz y el diálogo entre los países mientras que, luego, los discursos se fueron transformando para asociarse con fines más pragmáticos y relacionados con oportunidades laborales y/o académicas. Claro ejemplo es el surgimiento del inglés como lengua de comunicación internacional y el elaborado sistema de evaluaciones, acreditaciones y material pedagógico que lo sostiene.

La calidad y la equidad, entonces, son buscadas en estos imbricados dispositivos a través de la participación y la libertad en el marco de la política pública y esto es lo que se refleja en los enunciados explicitados en los discursos que resultaron plausibles en el marco de condiciones de posibilidad histórica, políticas y filosóficas en las que tuvieron lugar las prácticas discursivas y no discursivas relevantes para esta indagación. Sin embargo, estas prácticas discursivas no siempre tienen su correlato con las no discursivas. Consecuentemente, se observan las tensiones que emergen y las rupturas y continuidades que tienen lugar ya que los enunciados no quedan solo en el plano discursivo sino que afectan las prácticas efectivas ya que son lineamientos que tienen efectos concretos.

Al problematizarnos y plantearnos interrogantes tales como, dónde surgió una formación discursiva, cómo fue designado y analizado en determinado momento histórico cierto discurso, por qué fue nombrado así un enunciado, cómo y por qué emergió este objeto y no otro, cómo ha sido nombrado a lo largo del tiempo y si fue renombrado, en qué dimensiones o campos, nos anima a buscar diferentes relaciones discursivas y configuraciones precisas del discurso en tanto práctica. Así, podemos analizar los dispositivos en relación al contexto de enseñanza de las LE para comprender de qué forma

los sujetos se encuentran atravesados por múltiples líneas de saber y de poder en ciertas condiciones de posibilidad histórica que, finalmente, tienen sus efectos en los procesos de subjetivación... si es que estos se producen.

Referencias

Calvet, L. J. (1997). Los orígenes de la política lingüística. En Las políticas lingüísticas. Editorial S.A.

Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Consejo de Europa.

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.

Corbett, J. (2003). An intercultural approach to English language teaching. UK: Cromwell Press Limited.

Coste, D. & Moore, D. & Zarate, G. (1997). Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Reference Studies for the Council of Europe.

Diccionario de Términos Clave de ELES (1997)
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/presentacion.htm

Foucault, M. (1992) Nietzsche, La Genealogía, La Historia en Microfísica del Poder. Ed. Genealogía del poder.

Foucault, M. (2003) El Orden del Discurso. Editorial Octaedro. ISBN: 968-432-760-3.

Foucault, M. (2008). Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber. 2da. Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Guyot, V. y Riveros, S (2011): Un nuevo resplandor sobre las prácticas del conocimiento en el campo de la historia en Rita Novo (Comp.) Filosofía e Historia. Problemas y perspectivas. Mar del Plata, Eudem, 2011. ISBN 978-987-1371-67-9. Págs 11-56.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO ¿Qué es? ¿Qué hace? [UNESCO] 2009, p.3. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147330_spa

Schmidt, R. (2006) Political theory and language policy, en: An introduction to language policy: theory and method, editado por T. Ricento, Blackwell Publishings, pp. 95-110.

Anexo: Archivo construido:

Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza. El Correo de la UNESCO. 1953. Up 1-163. Recuperado de: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000131583>

Actas de la Conferencia General, 18a reunión de 1974 [UNESCO] París, abril de 1974. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000011902_spa

Actas de la Conferencia General, 19a reunión de 1976. [UNESCO] Nairobi, octubre de 1976. Recuperado de: <https://unesdoc.UNESCO.org/search/7ec5a985-dbe3-4692-9d1d-36326a767352>

Reunión de expertos sobre la enseñanza de idiomas en un contexto bilingüe, plurilingüe y multicultural: La enseñanza de una segunda lengua en un contexto plurilingüe de 1997. [UNESCO]. París, octubre de 1977

Actas de la Conferencia General, 21a Reunión de 1980 [UNESCO] Belgrado, 1980. 23 de septiembre - 28 de octubre de 1980 unesdoc. Recuperado de: [UNESCO.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_import_251ffeee-ec9d-4ce5-bf30-904da39ddddd4?_=114029spa.pdf&to=174&from=1](https://unesdoc.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attachment_import_251ffeee-ec9d-4ce5-bf30-904da39ddddd4?_=114029spa.pdf&to=174&from=1)

Una ventana abierta sobre el mundo, XXXVI, 7. El Correo de la UNESCO 1983. p. 4-33. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000074694_spa?posInSet=5&queryId=685b4830-730a-4f9e-9300-590df36848fc

Actas de la Conferencia General, 30a reunión de 1999. [UNESCO] París, 26 de octubre-17 de noviembre de 1999, v. 1: Resoluciones. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000118514_spa.locale=es

Resolución 30 C/12 de 1999. [UNESCO] Aplicación de una política lingüística mundial basada en el plurilingüismo. Septiembre 1999. Recuperado de: <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/51/pr/pr43.pdf>

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001, Plan de Acción. [UNESCO] 2001. Recuperado de: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Universal_UNESCO_diversidad_cultural.pdf

Guerra y paz en el frente de las lenguas vol. 53, 4. El Correo de la UNESCO. 2000. p. 17-36. Recuperado de: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000119473_spa

Tratado de Roma. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de agosto de 1957. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992E/TXT>

P. J. Slagter. Un Nivel Umbral. 1979. Universidad De Utrecht Holanda Estrasburgo 1979. Consejo Para La Cooperación Cultural Del Consejo De Europa. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf

Tratado de Maastricht. Tratado de la Unión Europea de julio de 1992. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992M/TXT>

Recommendation No. R (98) 6. 1998. [Council of Europe] Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Strasbourg. 17 th March 1998. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16804fc569>

Resolución sobre el portfolio europeo de las lenguas. 2000. [Consejo de Europa] Adoptada con motivo de la Sesión n° 20 de la Asamblea Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa, Cracovia, Polonia, 15-17 octubre 2000. Recuperado de: <http://sepie.es/doc/portfolio/resolucionpel2000.pdf>

Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias: Aplicación de la Carta en España, Segundo ciclo de supervisión. 2008. [Consejo de Europa] 11 Diciembre 2008. Recuperado de: <https://www.refworld.org.es/docid/494112862.html>

Comisión Europea. 2008. COM (2008) 566 final. Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52008DC0566>

MCERL Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación 2002. [Consejo de Europa] Madrid: MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya.