

Debates en torno al “relato oficial” del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Un análisis de su Plan de Estudios

Debates around the "official story" of the English Teacher Education Program at the National University of Mar del Plata. An analysis of its Syllabus

Jonás Bergonzi Martínez¹

Geraldina Goñi²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/kokvakdrs>

Resumen

El presente trabajo pretende analizar críticamente la estructura y los alcances del actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés. Instalado en las diversas teorías que abrevan en el debate en torno al currículum, dicho análisis no perderá, sin embargo, de vista el contexto en el que el plan de estudios se afina y las discusiones en torno a la disciplina que este genera.

Palabras clave: currículum; enseñanza del Inglés; criticidad

Abstract

The purpose of this paper is to critically analyze the structure and scope of the current English Teacher Education Program Syllabus. Based on the various theories that are part of the curriculum debate, this analysis will not, however, lose sight of the context in which the syllabus is set and the discussions about the discipline it generates.

Keywords: curriculum; English teaching; criticality

Recepción: 04/05/2023

Evaluación 1: 21/06/2023

Evaluación 2: 12/06/2023

Aceptación: 5/08/2023

Introducción

«Quien es llamado a enseñar algo debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar, seguir aprendiendo».

Cartas a Guinea-Bissau, Paulo Freire (1977).

Los debates en torno a la didáctica específica del inglés han estado históricamente atravesados por perspectivas divergentes. Por un lado, la disciplina data de una extensa tradición enfocada en el estudio de la lengua meta y la formación de docentes en tanto profesionales del idioma (Baum, 2020). Por otra parte, en los últimos años el campo ha dado lugar a una perspectiva más del orden de lo intercultural y su relación con las implicaciones políticas de su enseñanza (Kramsch, 2014). No obstante, la coexistencia de estas dos posturas, a la fecha no se ha llegado a un consenso respecto de cómo debe ser la formación de los futuros profesores de inglés y las implicancias directas que esto tiene en la forma en la que se construyen relaciones de poder dentro del currículum (Baum, 2021).

En términos de lo que señalan Alfredo Furlán y Julio Ríos (2017), queda claro que el currículum no es un producto objetivamente desconectado de los eventos sociales, políticos y económicos de un momento histórico determinado, sino más bien un reflejo de estos siempre que la realidad se manifiesta activamente en las instituciones que la componen. Por otra parte, un plan de estudios entendido como “relato oficial” o “ficto”¹ que ha sido instituido en una comunidad y ha quedado retratado o fijado en uno o varios documentos institucionales” (Yedaide, 2021 p. 32) tiene mucho para decir sobre las expectativas puestas en el rol de los futuros docentes de inglés. Por este motivo, no resulta sorprendente que en el actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (en adelante UNMdP)² se manifiesten tensiones y miradas diversas sobre la disciplina. Ahora bien, si todo llamado a la enseñanza implica *a priori* la obligación de aprender y seguir aprendiendo (Freire, 1977), ¿cómo se forman quienes luego formarán a otros? ¿Qué tensiones se ponen de manifiesto en la construcción de dichos espacios de formación? ¿Qué relaciones de poder subyacen a las decisiones que se toman alrededor de ellos? Es a partir de estos interrogantes que el presente trabajo intenta analizar sucintamente la estructura y alcances de dicho Plan de Estudios de manera crítica teniendo en cuenta las pujas propias del campo, así como también los múltiples debates que giran en torno a la noción de currículum.

Breve esbozo sobre currículum

En su libro, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (1998), Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi dan cuenta de diversos modos de entender el currículum. De acuerdo con los autores, una de estas perspectivas lo concibe como modelo de la práctica docente ya que “expresa diferentes concepciones acerca de la naturaleza y organización del contenido y de los diversos modos de influir sobre los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje” (p.9). Desde esta concepción, el currículum tiene una variedad de funciones. Para quienes adhieren a una tradición más académica, este funciona tan solo como un documento que toma la forma de conjunto organizado de saberes, casi como sinónimo de “programa”. Ahora bien, como explica Alicia Camillioni (2006) en sus notas de cátedra, a lo largo del Siglo XX surgieron nuevas concepciones como respuesta necesaria a aquellas consideradas “tradicionales” que de alguna manera no abarcaban satisfactoriamente la multiplicidad de implicancias posibles. Una de ellas,

conocida como *modelo de eficiencia social*, se sitúa desde una perspectiva más técnica y define al currículum en tanto documento que explicita los resultados de aprendizaje deseados. Para esta corriente, que equipara el funcionamiento de la escuela con el de una fábrica (Gvirtz & Palamidessi, *Op. Cit*), el docente es un experto cuya función principal es implementar una técnica que le permita ser eficiente en la resolución de su tarea, en este caso la de educar.

En contraposición a estas dos perspectivas, pero aun enfocándose en las prácticas docentes, existe una tercera que plantea la idea de currículum como plan integral de enseñanza. Respecto de esta línea de pensamiento, Ralph Tyler propuso la creación de “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución” (1979, p.3) que consiste en una serie de pasos que van desde el estudio de los sujetos, las necesidades sociales y las disciplinas hasta la selección de objetivos y experiencias a trabajar y su correspondiente evaluación. En términos generales, esta perspectiva sostiene que el currículum es el producto de una toma de decisiones racional y que el documento final debe plasmar tanto los objetivos y conocimientos a enseñar como las unidades, actividades y estrategias de evaluación.

Con el tiempo, surgieron otras perspectivas que ampliaban la visión del currículum por fuera de las prácticas docentes. Una de ellas aparece a través de los escritos del filósofo John Dewey (1989), para quien la política y lo educativo estaban estrechamente relacionados³. De ahí que los exponentes del modelo progresista en términos de lo definido por Gvirtz y Palamidessi (*Op. Cit*) seguían lo propuesto por Dewey, motivo por el cual definían el currículum a partir de la noción de “experiencia”, centrándose así en las vivencias e intereses de los estudiantes. Por otra parte, teóricos como Lawrence Stenhouse (1991) – en estrecha relación con lo trabajado por Joseph Schwab -, se posicionan desde un enfoque más práctico que centra la atención en el carácter contextual de la enseñanza y la necesidad de no disociar el contenido del método. En tanto tal, el currículum entonces es hipotético, es decir, se manifiesta como una declaración de intenciones y una guía para la acción que está sujeta a prueba. En palabras del autor:

Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también el método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo (p.3)

Por otra parte, y sin perjuicio de lo ya planteado, hay abordajes mucho más recientes que contemplan dimensiones aún más amplias. Tal es el caso de la propuesta de Alicia de Alba (1998), quien sostiene que el currículum comprende “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p.57). En esta definición se incluye por primera vez la dimensión política que, en su sentido más específico - y un poco más alejada de la concepción de Dewey -, da cuenta de los conflictos de interés y la negociación que hay detrás de este proceso. A su vez,

la autora explica que esta propuesta está “conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas” (p.58) circunstancia por la cual esta estructura y devenir cobran forma y se manifiestan a través de distintos niveles de significación. En suma, el currículum comprende tanto las decisiones que conllevan a la propuesta y lo que influye a estas como todos los aspectos que conciernen a su implementación.

El Plan de Estudios como “relato oficial” del Profesorado de Inglés

Desde hace décadas diversos teóricos son convocados por las dinámicas de poder que tienen lugar en los entornos educativos y cómo estas se ven reflejadas en el currículum. El pedagogo Philip W. Jackson se interesó en este fenómeno ya en la década de los 60’ y, luego de llevar a cabo su investigación, acuñó el término *currículum oculto* para dar cuenta de todos aquellos valores y normas que se enseñan de manera implícita en las aulas y que no son parte del documento escrito (1991). Por su parte, durante la década de los 80’, Michael Apple retomó esta cuestión e intentó dar cuenta de lo que verdaderamente pasa en las aulas, lo que luego definió como *currículum real* (1986). Al hacerlo, se interesó particularmente por la ideología y su relación con la educación. El autor sostiene que la escuela, enmascarada en una falsa neutralidad, es la encargada de reproducir y distribuir la ideología de los grupos dominantes y que lo hace a través de la selección de ciertos contenidos y prácticas implícitas que buscan que se invisibilice el conflicto, naturalizando así ciertas formas de ver el mundo. En relación a esto, María Marta Yedaide (2021) habla del carácter “oficial” que cobran estas perspectivas en términos del “relato cooptado por la elite política/económica que fabrica la ilusión de acuerdo para encubrir la defensa de sus propios intereses” (p.32). En este sentido, podemos afirmar que el *currículum* en tanto documento institucional que da cuenta de ciertas formas de producción de sentido es un “relato oficial” que busca la legitimación de algunos conocimientos por sobre otros.

El Plan de Estudios objeto de nuestro análisis data del año 1999. Sin embargo, aún hoy, más de 20 años después de su implementación, sigue dando cuenta de las pugnas en el campo de la enseñanza del inglés. Si bien muchos de los debates contemporáneos no eran parte de la agenda en el momento en el que se gestó, algunos aspectos del Plan, especialmente asignaturas, dan cuenta de miradas que van por fuera de las hegemónicas, circunstancia que analizaremos brevemente a continuación.

Los Profesores de Inglés de la UNMDP, ¿docentes o profesionales de la lengua?

La implementación del actual Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMDP, el cual forma parte de la segunda reforma en la historia de la carrera⁴, supuso un profundo cambio para la comunidad. Por un lado, en búsqueda de una mayor flexibilidad en la estructura, se implementó la cuatrimestralidad en todas las asignaturas. A partir de allí, las materias dejaron de tener una carga horaria semanal baja (2 horas) y una duración anual (aproximadamente 36 semanas) y pasaron a tener una duración de 16 semanas con una mayor carga: entre 6 y 8 horas. Por otra parte, también se introdujo la división por áreas curriculares. En este caso, se procedió

a dividir en cuatro áreas principales: Habilidades Lingüísticas⁵, Formación Docente, Fundamentos Lingüísticos y Área Cultural. Ahora bien, esta estructura y la relevancia que se le da a cada área deja al descubierto uno de los debates históricos en el campo: ¿qué tipo de profesional *debe ser* un profesor de inglés?

Por un lado, existen perspectivas que abogan por docentes cuya principal característica sea su experticia en el uso de la lengua meta. No es de extrañar, entonces, que las asignaturas destinadas a la capacitación en el uso del idioma sean predominantes en el plan. Esto queda en evidencia no solo en la cantidad de horas con las que cuenta el Área de Habilidades Lingüísticas, la cual ocupa un 32,14 % de la carga horaria total superando al resto, sino también en la prevalencia cualitativa que este aspecto tiene. En el mismo documento, al fundamentar la organización por áreas, se hace foco en:

La adquisición del idioma inglés con un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) para poder ser modelo en el aula. Esto abarca también un dominio fluido del idioma a nivel de comunicación oral y escrita en una variedad de usos y situaciones (OCS 1366/03, p.2).

Esta condición de adquirir las habilidades propias de un hablante “nativo” para poder convertirse en un buen profesor de inglés, expresada en la noción de docente como “modelo”, arroja varios interrogantes acerca de qué saberes y qué formas de utilizar el lenguaje se consideran legítimas u “oficiales”. Si bien este estándar ha sido cuestionado en la literatura por los teóricos que retoman la noción de *imperialismo lingüístico* (Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992), el Plan parece no hacer caso de ello. Al mismo tiempo, esta cuestión también se encarna en la escasez de asignaturas en español, que representan tan sólo el 19,2 % de la carga horaria total. Al respecto, se fundamenta esto último en el hecho de que la distribución se alinea con los Objetivos de la Carrera que “apuntan siempre a la formación de Docentes de Inglés” (OCS 1366/03, p.4).

Del otro lado de la cuestión, se encuentran quienes abogan por una formación más integral. Aunque con menos preponderancia, estas visiones también son parte del Plan de Estudios. Por ejemplo, una de las asignaturas dentro de la ya mencionada *Área Comunicación Integral* apunta al “desarrollo de habilidades necesarias para procesar información y promover la comprensión e interpretación de la realidad socio-cultural, política y económica de los pueblos de habla inglesa” (OCS 1366/03, p.5). En otros términos, podríamos decir que apunta a desarrollar lo que Claire Kramsch denomina “quinta macrohabilidad” (2011), haciendo referencia a la competencia intercultural.

Asimismo, la inclusión de la materia *Historia de Inglaterra y Estados Unidos* que apunta al “logro de competencia intercultural a través del estudio de procesos históricos” (OCS 1366/03, p.7), intercede en esta dirección. Incluso podemos encontrar tensiones similares en el *Área de Formación Docente*, la cual comprende un 31,25 % de la carga total. Para empezar, la lectura de la fundamentación concerniente a esta nos remite a concepciones más técnicas - en términos de Gvirtz y Palamidessi (1998) -, del ejercicio de la docencia.

El Plan promete una formación pedagógica incluyendo: temáticas generales de la educación y aspectos pertinentes de la psicología evolutiva; una fuerte didáctica especial que permita analizar los enfoques, diseños y procedimientos para la enseñanza del idioma apropiados a la realidad educativa en la que se los aplica (OCS 1366/03, p.2).

Claramente, en estas líneas se refleja un enfoque que se concentra en el método y en las características cognitivas de los estudiantes, dejando de lado perspectivas más integrales y críticas sobre la profesión. Contrario a ello, en el Plan también se incluyen materias que van en la dirección opuesta. El área cuenta con dos pertenecientes al Ciclo de Formación Docente ofrecidas de forma paralela por el Departamento de Ciencias de la Educación, *Problemática Educativa* y *Sistema Educativo y Currículum*. Estas asignaturas, especialmente la primera, permiten a los estudiantes acercarse a distintas lecturas que necesariamente convidan a formas otras de entender la educación como es el caso, por ejemplo, de las pedagogías críticas y descoloniales. Aún a pesar de sus limitaciones en términos de cantidad de carga horaria respecto del total, la inclusión de estos espacios abre caminos a otras puertas como invitación hospitalaria a otros futuros pedagógicos posibles, entendidos estos como formas mucho más amables con el contexto educativo como manifestación práctica (Goñi & Bergonzi Martínez, 2022).

El problema con el ingreso

Otra de las cuestiones que resaltan del análisis del plan, y a la vez dan cuenta de las tensiones ya mencionadas, tiene que ver con el esquema propuesto para el ingreso a la carrera. Como señala Edith Litwin (2006), la masividad en el ingreso a la Universidad que tuvo lugar en las últimas décadas hizo que las instituciones recibieran a estudiantes con *otras* trayectorias pedagógicas, lo que supuso la búsqueda de nuevas formas de atender a las necesidades del claustro. La derogación de las limitaciones en el ingreso a las universidades no hizo más que profundizar esta cuestión. El Profesorado de Inglés en particular se enfrenta a una problemática relacionada a la competencia lingüística que manejan quienes ingresan a la carrera. A propósito, Claudia De Laurentis (2012) explica que “si bien en la reglamentación el ingreso a la carrera es irrestricto, existe una norma histórica que da por sentado un nivel de manejo del idioma equivalente al de quienes aprueban en examen internacional conocido como *First Certificate* de la Universidad de Cambridge” (p.43). Para poder incorporar a todos aquellos estudiantes que no den cuenta de ese nivel, el Plan resolvió crear dos nuevas cursadas consideradas de apoyo, a saber: *Inglés Nivel Intermedio* e *Inglés Nivel Avanzado* (INI e INA respectivamente). Los estudiantes, entonces, pueden ingresar a través de tres esquemas diferentes: cursando ambas asignaturas para luego de su aprobación acceder a las correspondientes al primer año, aprobando INI en mesa de final y cursando INA o acreditando ambas a través de la instancia de final y luego de lo cual comenzar a cursar el primer año. Si bien la creación de estos nuevos espacios es un paso en la dirección correcta para intentar subsanar los problemas causados por la heterogeneidad de los ingresantes, la medida resulta insuficiente ya que “difícilmente [estas materias] en un cuatrimestre logran instancias de aprendizaje, pues casi exclusivamente alcanzan una

nivelación” (De Laurentis, *Op. Cit.*). Por el contrario, en muchos casos muestran lamentablemente altas tasas de deserción por abandono o por necesidad de recurrir. Dadas las anteriores condiciones, el *currículum real* nos muestra, finalmente, que solo un reducido número de estudiantes terminan accediendo en tiempo y forma al primer año.

Posibilidades dentro del Plan de Estudios

Pasados veinte años desde su creación, quienes integran la comunidad del Profesorado decidieron en el año 2019 impulsar un nuevo cambio de Plan. Si bien el nuevo documento se asienta en su predecesor, abre la puerta a pensar nuevas posibilidades. Al ser lo suficientemente amplios, los contenidos mínimos de las asignaturas del actual Plan permiten la incorporación de problemáticas actuales y diversas, afines a la necesidad de pensar la educación de hoy signada por una multiplicidad de contingencias. Uno de los cambios más sustanciales tiene que ver con su estructura, ya que se trabajó en pos de un currículum más flexible, que permita a los estudiantes elegir entre asignaturas optativas. A pesar de que se sostuvo la división por áreas curriculares, el cambio ayudó a que la trayectoria estudiantil se ajuste más a los propios intereses académicos. A su vez, también se buscó una respuesta a la problemática propia del ingreso en las materias de primer año al agregar más carga horaria para poder no sólo emparejar las condiciones de ingreso si no también incorporar cuestiones relativas a la alfabetización académica (Carlino, 2013).

Si bien el proceso de reforma se inició en 2019 y se aguarda la pronta puesta en marcha del nuevo plan, cabe preguntarse qué debates y tensiones se gestan a partir de lo tardío del cambio. Está claro que la disputa intra-disciplinar no está pronta a subsanarse, pero en lo inmediato el espíritu que muestran algunas asignaturas del actual Plan es una invitación a pensar la didáctica específica del inglés desde espacios otros. Bregamos, entonces, para que la nueva reforma traiga consigo vientos de cambio que nos impulsen en el esfuerzo conjunto por la creación de futuros pedagógicos posibles como una invitación a espacios mucho más amables y hospitalarios.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Ediciones Akal.
- Baum, Graciela. (2020). Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.
- Camilloni, A. R. W. de. (2006). *Notas para una historia de la Teoría del Currículo*. Ficha de Cátedra de Didáctica I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Laurentis, C (2012). *Relatos cruzados de narrativas de aula: análisis de una experiencia en la asignatura Comunicación Integral de la Carrera del Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Trabajo Profesional Final de la Especialización en Docencia Universitaria (Inédito)*.
- Dewey, J. (1989). Por qué el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo en la educación. En *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Ginea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI Editores.
- Furlán, A., & Rios, J. U. (2017). Theorizing the curriculum. *TCI (Transnational Curriculum Inquiry)*, 14(1-2), 9-18.
- Goñi, G., & Bergonzi Martínez, J. E. (2022). Virtualidad y Pedagogía del desaprender: Un camino entre narrativas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(4), 85-94.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza (Vol. 1)*. Aique.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language teaching*, 44(3), 354-367.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55
- Litwin, E. (2006). El currículum universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 27-31.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum; 3º edición*. Morata.
- Tyler, R. (1979). *Principios básicos del currículum; 3º edición*. Troquel
- Yedaide, M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles [inédito]*. UNMDP.

¹ Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED) y del Grupo de Investigación Estudios Antropológicos (CESyS), Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Profesor de Lengua y Literatura. ORCID: 0000-0002-8944-0453 / jbergonzimartinez@abc.gob.ar

² Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación y de la asignatura Discurso Escrito del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. ORCID: 0000-0002-6894-9197 / gonigeraldina.98@gmail.com

³ Ficto en tanto relato que siempre que se suponga “unívoco” se vuelve peligrosamente ficcional. Dada su particular omisión de la realidad inmediata, oculta la naturaleza dinámica del discurso como creador de universos posibles.

⁴ Ordenanza de Consejo Superior 1366/03.

⁵ John Dewey (1989) sostenía que la función primordial de la escuela debía ser educar para la vida en democracia (Camillioni, 2006).

⁶ Desde su apertura en 1973 hasta el momento, el Profesorado de Inglés contó con tres planes de estudio: el plan original, su primera reforma en 1989 y su segunda reforma en 1999.

⁷ El término habilidades lingüísticas comprende lo que se conoce como las cuatro macro-habilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, oralidad y escritura.