UNMDP, Facultad de Humanidades

Carrera de Maestría en Docencia Universitaria

Tesis de Maestría

Las representaciones docentes en torno al currículo para la formación del Profesorado de Inglés

Autora: Prof. Esp. Ma. Cristina Sarasa

Director: Dr. Luis Porta

Mar del Plata, mayo de 2006

Servicio de Información Documental
Dra. Liliana B. De Boshi
Fac. Humanidades
UNMDP

LAS REPRESENTACIONES DOCENTES EN TORNO AL CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS

CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS 3
RESUMEN 4
INTRODUCCIÓN 6

1. ANTECEDENTES
1.2. Definición del área de estudio 12
1.3. Dimensiones del estudio 23
1.4. Las representaciones docentes en torno al currículo 33
1.5. Categorías para el estudio de las representaciones docentes 47
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN
2.1. Panorama histórico 59
2.2. Estado del arte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación docente en el área 63
2.3. Proceso de innovación curricular para el Profesorado de Inglés 68
2.4. Participantes en el contexto: la población docente del Profesorado de Inglés 74
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
3.1. Propósitos 79
3.3. Metodología 81
3.3. Instrumentos y perspectivas de análisis 89
4. RESULTADOS
4.1. Condiciones objetivas de las entrevistadas
4.1.1. Condiciones sociales generales 102
4.1.2. Condiciones profesionales y académicas 103
4.2. Representaciones subjetivas de las entrevistadas
4.2.1. Representaciones en torno al currículo y su asignatura 107
4.2.2. Representaciones en torno al currículo y la formación de los alumnos 120
4.3. Resumen: elementos centrales de las entrevistas 132
5. DISCUSIÓN 141
6. CONCLUSIONES
6.1. Limitaciones del estudio 160
6.2. Implicancias y futuras líneas de investigación 161

REFERENCIAS 162
APÉNDICES
Apéndice A: Plan de Estudios del Profesorado de Inglés 172
Apéndice B: Planes de Trabajo Docente (PTDs)
B.1. PTDs Área Habilidades Lingüísticas (AHL) 192
B.2. PTDs Área Fundamentos Lingüísticos (AFL) 200
B.3. PTDs Área Formación Docente (AFD) 208
B.4. PTDs Área Cultural (AC) 221
Apéndice C: Transcripciones de entrevistas
C.1. Entrevistas Titular AHL 235
C.2. Entrevistas Titular AFL 258
C.3. Entrevistas Titular AFD 273
C.4. Entrevistas Titular AC 296

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi reconocimiento a las profesoras entrevistadas, sin cuyos aportes este trabajo no hubiera sido posible. También agradezco al resto de mis colegas del Departamento de Lenguas Modernas quienes, en el consenso y en el disenso, aportaron los gérmenes de esta investigación. No puedo olvidar tampoco la contribución de los alumnos, en cuanto su aprendizaje, y las condiciones que lo tornan posible, han sido siempre mi preocupación central como formadora de futuros docentes.

En la Carrera de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria, y en el área de Postgrado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, quisiera recordar especialmente a aquellos profesores cuya buena enseñanza y solidez académica posibilitaron en gran medida este emprendimiento. El rol de la Dirección de la Carrera ha sido invalorable en la guía intelectual y apoyo moral, material y bibliográfico para la producción de esta tesis. También mis compañeros en los seminarios y talleres del postgrado contribuyeron con sus ideas y conocimientos a corregir y enriquecer mis visiones. Finalmente, agradezco a mi familia por su sostén y paciencia constantes.

LAS REPRESENTACIONES DOCENTES EN TORNO AL CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE INGLÉS

RESUMEN

Este trabajo plantea una indagación sobre la problemática de las representaciones docentes en torno al currículo para la formación del Profesorado de Inglés. El contexto específico del estudio es la carrera de Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Dentro de este ámbito natural, donde la autora es participante, se investiga cómo las representaciones de los docentes median entre la interpretación que éstos hacen del currículo prescrito—denominado Plan de Estudios—y la traducción de este último en programas de cursos—llamados Planes de Trabajo Docente (PTDs). El marco teórico de esta exploración se inscribe principalmente dentro del campo del estudio del currículo. Asimismo, toma prestada del sociólogo Pierre Bourdieu la categoría analítica de *habitus* para utilizarla en el examen de las representaciones docentes. El estudio es de carácter exploratorio e interpretativo, y se enfatiza la perspectiva narrativa de todos los actores involucrados en él. Para responder a los cuatro interrogantes que vertebran el trabajo, se analizan interpretativamente los datos recogidos a través de entrevistas estandarizadas abiertas—de carácter semi flexible—administradas a una selección dirigida de cuatro profesoras titulares de la carrera, que tienen a su cargo casi la mitad de las asignaturas en idioma inglés que se dictan en el Plan. Se realiza una triangulación con fuentes escritas, que son el Plan de Estudios del Profesorado de Inglés y los PTDs de las docentes entrevistadas. En síntesis, los resultados de esta investigación sugieren que cada una de las formadoras realiza una verdadera traducción pedagógica en sus cátedras, que constituye su propia interpretación del currículo prescrito en el Plan de Estudios. Esta construcción personal se revela en sus PTDs y se amplía en las exposiciones y narrativas obtenidas en las entrevistas. La teoría de Bourdieu aporta una nueva significación a los resultados, señalando cómo el currículo de cada docente es el producto de un *habitus* más o menos erudito de *auctor* o *lector*, obtenido en cada trayectoria dentro del campo universitario y del campo social más amplio. Entre las distintas categorías que emergen, se enfatiza aquí la del currículo altamente domesticado en su traducción pedagógica del Plan y de los distintos aspectos de la formación de los alumnos y egresados—o el ejercicio de la violencia simbólica en términos bourdianos. Por último, aunque esta investigación se

encuentre limitada por el número reducido de sus participantes y su carácter no verificativo, se rescata el hallazgo en el medio local del hecho de que las representaciones privadas docentes son un contenido más del currículo de la carrera, que debería explicitarse públicamente en el Plan de Estudios escrito y en los PTDs. Las implicancias para futuras investigaciones señalan la necesidad de ampliar el número de sujetos del estudio y de las carreras de formación docente involucradas. En cuanto a las aplicaciones de esta investigación, por lo menos al ámbito local, se sugiere que la construcción teórica de las problemáticas aquí analizadas posibilitaría su discusión objetiva en una comunidad de pares para lograr un currículo más integrado y más armónico en su diversidad.

PALABRAS CLAVE: representaciones—docentes universitarios—currículo—profesorado de inglés.

INTRODUCCIÓN

> Todo aquel que delibera sobre su cultura es ya un hombre cultivado, y las preguntas de quien cree poner en cuestión los principios de su educación tienen todavía su educación por principio (Bourdieu y Passeron 1995: 78).

Con esta cita se inicia este trabajo sobre las representaciones docentes en torno al currículo para la carrera de Profesorado de Inglés en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Cabe preguntarse por qué la autora ha tomado como objeto de estudio su propio universo en la universidad (Bourdieu 2003d: 70) y cuál es el valor de una nueva investigación educativa. En primer lugar, porque la educación no tiene un único objeto de estudio y, en segundo, porque—aún si fuese el mismo—cambiaría según los contextos y los actores involucrados, resultando imposible de conocer de una vez por todas. La incertidumbre en torno a cuestiones que rodean a la educación surge de la propia ignorancia de los participantes acerca de su complejidad y los estimula a indagar en lo singular con la esperanza no de encontrar respuestas de validez universal, sino de comprender sus sitios de trabajo (Gimeno Sacristán 1999: 165-166).

La preocupación central del presente estudio gira en torno al hecho de que, entre un Plan de Estudios—oficializado y reglamentado por los aparatos burocráticos de la Universidad y del Ministerio de Educación—y la redacción de los Planes de Trabajo Docentes (o programas) para las cátedras, median las representaciones que los profesores tienen acerca de lo que realmente es para ellos el currículo de su carrera. Resulta así difícil prescindir de los sujetos docentes como intérpretes del conocimiento que se reproduce en el aula. Paradójicamente, los docentes en la universidad—los más elevados en la escala de la enseñanza—son por lo general los menos preocupados acerca de estas cuestiones. Los problemas del currículo suelen resolverse con el uso del sentido común y del conocimiento disciplinar, aún en la formación específica de los profesorados (Bentolilla 2002: 171-172; Jackson 2002: 13, 47).

El interrogante acerca de por qué los docentes seleccionan ciertos contenidos o por qué enseñan de la forma en que lo hacen ha inquietado desde hace tiempo a especialistas e investigadores en educación, así como a docentes y alumnos en distintos niveles. Se ha llegado a postular con bastante firmeza que lo que más influye en la enseñanza son las representaciones y creencias implícitas de los profesores. La

dificultad reside en el hecho de que éstas no son observables ni cuantificables: son individuales, singulares y únicas. Utilizando un término sospechoso para muchos sectores, puede decirse que las representaciones y creencias son "subjetivas". Sin embargo, constituyen tal vez la variable más importante en la acción educativa, aunque sean inconstantes (Bustos Flores 2001; Yero 2002).

Para recorrer este territorio, el marco teórico de la investigación comienza definiendo el área de estudio al explorar la interrelación entre la didáctica y el currículo. Luego, se resume el desarrollo histórico campo del currículo desde comienzos del siglo veinte al presente. El concepto de currículo emerge como algo más que un papel escrito: como una construcción, un sitio de negociación y poder, un espacio vivo fundado por la traducción pedagógica de los docentes como actores insoslayables. Las dimensiones del estudio circunscriben la investigación al currículo universitario en dos de sus acepciones. La primera es como Plan de Estudios escrito para las carreras. La segunda se relaciona con el currículo en acción y su interpretación: los Planes de Trabajo Docente (PTDs) para las cátedras, popularmente conocidos como programas. El Plan de Estudios para el Profesorado de Inglés evidencia su encuadre institucional dentro de la UNMDP. En los PTDs surgen las representaciones docentes como construcciones o mapas mentales que se utilizan para traducir el Plan de Estudios escrito a cada asignatura. Las representaciones actúan como principio de explicación y construcción, y apuntan al problema curricular básico: las relaciones entre el currículo documentado y el currículo representado, sin obviar las dimensiones sociales de estos procesos. Se examinan también los dispositivos curriculares para la formación docente en la Argentina durante la década de 1990, ya que dieron lugar al Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés, sobre cuyas representaciones se trabaja. Se revisan estos temas para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, la educación de sus docentes, y la formación de los formadores.

En cuanto al propio concepto de las representaciones docentes como mediadores que atraviesan el currículo, se indaga acerca de su centralidad en las decisiones profesorales. Se intenta desenmarañar la multitud de términos utilizados para referirse a ellas: creencias, representaciones, teorías explícitas, supuestos, pensamientos—en resumen, el mundo interno del docente—a los que se suman la biografía escolar y los modelos educativos como organizadores y domesticadores de la enseñanza. Se resume el desarrollo histórico de la investigación sobre el tema, junto con los problemas teóricos y metodológicos que ésta enfrenta. El marco teórico finaliza indagando la

categoría analítica de *habitus* de Pierre Bourdieu para utilizarla en su carácter de matriz práctica en el análisis de las representaciones estudiadas. Al tomar prestada esta categoría de Bourdieu, no puede separársela de uno de los núcleos metodológicos centrales de su sociología que es la superación de la dicotomía objetivismo-subjetivismo. Para estudiar el *habitus* de los docentes del Profesorado de Inglés, debe construirse el campo donde operan e identificarse los capitales sociales, económicos, culturales, simbólicos y específicamente universitarios que poseen. Se destaca la importancia de las dimensiones históricas donde la trayectoria de los individuos se entreteje con la del campo. En resumen, para Bourdieu, las representaciones—como construcciones del mundo—se estructuran objetiva y subjetivamente. Dentro del campo docente y de los *habitus* de los actores que se intenta caracterizar, lo importante es lo que está en juego: el tipo de currículo y contenidos que prevalecerán, y la violencia simbólica oculta que se ejerce en la legitimación de lo que se enseña y la estigmatización de lo que se omite. Finalmente, el *habitus* sirve para explicar afinidades y antagonismos, la regularidad de las luchas en el campo y el propio consenso en el disenso.

A continuación, el contexto de la investigación—del cual participa la autora—abre con un panorama histórico que se inicia con la creación de los primeros Profesorados de Inglés en la ciudad de Mar del Plata a fines de la década de 1960. Especial importancia reviste la creación de este Profesorado en la Universidad Provincial de Mar del Plata—luego devenida Nacional a mediados de los años setenta. Se traza asimismo el desarrollo institucional del Departamento del Lenguas Modernas, actual responsable de la carrera, y su inserción en la Facultad de Humanidades, hasta su consolidación dentro de la misma en la década de 1990. La descripción del contexto prosigue con una apretada síntesis del estado del arte en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación de docentes en esta área. Luego, se reseña el proceso de innovación curricular del actual Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés, ya que las representaciones docentes estudiadas versan sobre el mismo. Finalmente, se describen las características de los participantes del contexto que constituyen la población docente del Profesorado. De entre ellos surgen los titulares y adjuntos a cargo que realizan su interpretación pedagógica del Plan de Estudios normado y la vuelcan a sus PTDs. Dadas las características reseñadas para la población de titulares y adjuntos, se determina la selección dirigida de los participantes de esta investigación: un titular por cada una de las cuatro Áreas curriculares del Plan, con la

mayor cantidad de materias y antigüedad en el cargo. Las cuatro docentes elegidas dictan entre ellas doce de las veintiséis asignaturas en inglés que constan en el Plan. Esto les confiere un peso insoslayable dentro de esta investigación.

El capítulo dedicado al diseño de la investigación es extenso, ya que debe justificar plenamente el corte exploratorio de la misma. Se parte de cuatro preguntas fundamentales que vertebran el estudio, resumidas en términos de: ¿Cuál es el currículo ideado por las docentes? ¿Cuál es el grado de domesticación del currículo en la traducción pedagógica desde el Plan de Estudios a los PTDs? ¿Cómo se materializan las concepciones de las docentes acerca de la enseñanza de la lengua extranjera, su relación con la investigación y la evaluación de los aprendizajes, los alumnos que estudian la lengua, los graduados y la formación continua de estos últimos? ¿Cómo se resignifican los resultados obtenidos a la luz de la categoría analítica del *habitus* de Bourdieu? Para responder a estos interrogantes, el apartado teórico-metodológico se adentra en la discusión sobre las ventajas del paradigma interpretativo, justificándolo para la "situacionalidad" y particularidad de la investigación educativa. También se defiende la participación de los actores involucrados en la exploración de las problemáticas de sus contextos al tomar el propio ámbito profesional como un sitio de estudio para construir conocimiento público. En un trabajo de carácter exploratorio e interpretativo como éste, no se soslayan los intereses y subjetividades de la autora y las actoras involucradas, pero tampoco se obvian sus condiciones objetivas, especialmente al tomar prestados conceptos de la sociología de Bourdieu. Especial cuidado ha puesto la investigadora en objetivarse como sujeto objetivante. En cuanto a las perspectivas de análisis utilizadas, el carácter de la investigación reclama la narrativa no como técnica, sino como forma de construir la realidad y darle significado. El valor de los aportes de la narrativa en la investigación educativa ha sido ya ampliamente explorado en la literatura. Los sujetos del estudio fueron objeto de una selectividad dirigida e intencionada y sus atributos fueron señalados de antemano por la autora: cargo superior, antigüedad máxima, peso académico e idoneidad profesional para referirse al tema. En resumen, no eran intercambiables por actores elegidos al azar. El instrumento utilizado para obtener los datos de las cuatro docentes elegidas fue la entrevista en profundidad de carácter semi estructurado y semi flexible, basada en un libreto previamente elaborado en base a la lectura de la literatura teórico-metodológica y disciplinar y a consultas con expertos. El guión de las conversaciones se dividió en dos secciones. La primera comprendía detalles sobre las condiciones objetivas de las entrevistadas, en un marco biográfico:

sociales generales y personales y académicas. La segunda incluía sus pormenorizadas representaciones subjetivas en torno al currículo y sus propias asignaturas y en torno al currículo y la formación de los alumnos.

El informe de los resultados se realiza en formato estrictamente descriptivo, siguiendo cada una de las preguntas trazadas en el libreto para las entrevistas. Se sintetizan las diferentes respuestas que las cuatro docentes brindan para todas ellas, incluyendo citas textuales de las palabras recogidas, cediendo la voz a las actoras con el mínimo de interpretación posible. De la misma manera, para la triangulación de las contestaciones obtenidas con el Plan de Estudios de la carrera y los PTDs de cada docente por asignatura, se resumen secciones de estos documentos, o se citan fragmentos pertinentes relacionados con las expresiones de las profesoras. El informe sobre los resultados finaliza con narraciones editadas que resumen los puntos centrales de las cuatro entrevistas. Las "materias primas" de esta sección se encuentran en los Apéndices al final del trabajo. El Apéndice A incluye el Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés. El Apéndice B contiene los PTDs las docentes entrevistadas organizados por Área curricular. Se han suprimido nombres y otros elementos que permitan identificar individuos, y se ha unificado el formato para la impresión, pero se ha tratado de preservar la idiosincrasia de cada PTD. Finalmente, el Apéndice C incluye transcripciones de las entrevistas realizadas, presentadas también por Área curricular de pertenencia de las entrevistadas.

La interpretación de los resultados se presenta en la discusión, donde se ha intentado elaborar categorías que resignifiquen la descripción anterior. Se retoman pormenorizadamente los cuatro interrogantes que estructuraron el estudio. Respecto del currículo ideado, algunas de las categorías que emergen son las del currículo monodisciplinario frente a uno más interdisciplinario, o al menos más flexible. El currículo instructivo o "bancario" contrasta con el metacurrículo. Surge con fuerza la noción del currículo centrado en el docente como único proveedor de conocimientos, acosado por restricciones temporales incontrolables. La visión del alumno es como agente responsable de sus propios fracasos. El grado de domesticación del Plan de Estudios en los PTDs y en las manifestaciones de las entrevistas oscila entre muy amansado—por desviación, rechazo o ignorancia—y semi dócil, pasando por la adaptación como término medio. Las cuestiones más proclives a la domesticación tienen que ver con la cultura de la lengua extranjera, el rol de la investigación, el énfasis en la formación docente, y las relaciones entre la teoría y la práctica. Las representaciones en

torno al currículo y los alumnos arrojan visiones muy balcanizadas u opuestas, según se piense, por ejemplo, en una formación profesionalista o académica, con matices informativos, culturales, docentes, investigativos, teóricos, prácticos o comunicativos entre otros. El examen de los resultados a la luz de la sociología de Bourdieu ilumina las condiciones objetivas de las entrevistadas: los distintos tipos de capitales adquiridos y heredados que poseen, su valor y rentabilidad, junto con las ventajas materiales y simbólicas de la geografía de origen y de realización de estudios de (post)grado. Surgen con nitidez un currículo de *auctor* y otro de *lector*, según los capitales detentados. Es insoslayable la contribución de los capitales a un *habitus* universitario más o menos culto de investigador o docente/profesional y a la reproducción de la propia trayectoria y capitales en el currículo representado de cada agente. Los enfrentamientos, y aún el consenso en el disenso, se explican por la pugna de los capitales y por el poder de domesticar a través de la violencia simbólica. Ésta determina el tipo de currículo que finalmente prevalecerá. Hacia el final de la discusión, se torna inevitable aludir a las implicancias objetivas de las representaciones docentes en torno a la responsabilidad otorgada a los alumnos en sus fracasos universitarios. Esto se debe a que las visiones profesorales sobre los estudiantes van acompañadas del poder institucional de aprobar trayectos de formación de la generación joven.

El trabajo concluye brevemente enumerando sus limitaciones e implicancias. Las primeras son inherentes a todo estudio de carácter interpretativo y exploratorio, realizado en un ámbito natural por una investigadora participante que ha seleccionado intencionadamente un número reducido de sujetos. Las implicancias del trabajo apuntan a las representaciones docentes como un contenido insoslayable del currículo y como expresiones de grandes planteos en torno a la formación universitaria. Las futuras líneas de investigación propuestas se desprenden de las mismas limitaciones del trabajo y señalan también la necesidad de profundizar teóricamente acerca de las cuestiones privadas y locales que se ha intentado hacer públicas. Es la esperanza de la autora que las temáticas aquí formuladas sirvan, al menos, para comenzar a visualizar algunas de las complejidades que reviste la implementación de un currículo para la formación inicial del profesorado.

1. ANTECEDENTES

1.1. Definición del área de estudio

El área de estudio del currículo se encuentra en estrecha relación con la didáctica, pero este vínculo adquiere significados cambiantes según diversos autores. Por ejemplo, Díaz Barriga (2002: 37) indica que la didáctica y el currículo ocupan dos espacios distintos. La primera es una "disciplina originada en el siglo XVII a partir de Comenio" y "desarrollada en función de los problemas del maestro". Mientras tanto, el segundo es un "ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación". Sin embargo, según Feldman (1999: 13, 25), la didáctica es "una disciplina volcada de diferentes maneras al campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones de él)". Desde esta última perspectiva, el currículo constituiría no un ámbito separado, sino una orientación dentro de la didáctica, donde se encuentran, por ejemplo, los estudios sobre las creencias, representaciones y pensamientos del profesor. Esto es así porque el currículo no es una selección impersonal de contenidos independiente del proceso de enseñanza. Muy por el contrario, es el docente quien realiza su propia elección durante este proceso (Elliott 2000: 24).

Camilloni (1999: 20-22, 24, 31, 39) propone, a su vez, que la didáctica constituye una teoría de la enseñanza, "heredera y deudora de muchas disciplinas". La didáctica tiene que ver con el docente, y sus objetos de estudio serían la escuela y el currículo. Para esta autora, el lugar de la didáctica es reconocido y limitado por los mismos didactas, pero no es fácilmente atendido por otras disciplinas, llegando a ser desplazado a veces por algunos de sus objetos de estudio, tal como sería el caso del currículo. Camilloni parecería resolver estas tensiones entre didáctica y currículo al sugerir que este último puede tornarse un sitio especial donde convergen muchos de los desarrollos teóricos de la didáctica. Es así que inscribe al currículo como inserto en la didáctica, considerándolo "un objeto de conocimiento central".

Otra problemática encontrada al investigar la relación entre didáctica y currículo la constituye la ausencia del término didáctica en la investigación anglo-americana, donde la palabra tiene una connotación negativa. La didáctica pertenece a una tradición centroeuropea, mediterránea y latinoamericana. La corriente anglo parlante—que prácticamente no emplea el vocablo didáctica ni como sustantivo ni como adjetivo,

aunque éste acaezca en inglés—prefiere referirse a la psicología educativa y al estudio del currículo como campos separados (Davini 1999a: 42; Hamilton 1999: 135-136).

Para otros autores (Gimeno Sacristán 1998: 20; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1989: 9), "buena parte de lo que es el objeto de la didáctica" está compuesto por el estudio del currículo. De la misma forma, cuando Litwin (1999: 92 y ss.) discute la agenda clásica de la didáctica en relación con la nueva, comienza indicando que la preocupación de la didáctica es el docente y la enseñanza, ya que el aprendizaje es un campo disciplinario diferente. La didáctica es una "teoría acerca de las prácticas de la enseñanza" siempre ubicada en un contexto socio-histórico. Dentro de la agenda clásica de la didáctica, ubica a los estudios tradicionales sobre currículo, tales como sus contenidos, tareas o evaluaciones. En la nueva agenda de la didáctica, ubica a los estudios sobre el pensamiento y creencias de los profesores, en relación con distintos aspectos de su enseñanza.

El problemático grado de (inter)relación entre currículo y didáctica no debe verse como una patología, sino como una faceta común a muchos campos de estudio en las ciencias sociales y humanas (Álvarez Méndez 2001: 15). Sin embargo, es necesario precisar ciertos términos que, hasta el momento, este trabajo ha utilizado de manera un tanto general (Díaz Barriga 2003).[1] En primer lugar, debe aclararse la noción de campo del currículo, que se originó hacia fines del siglo diecinueve bajo la tutela de la ciencia de la educación en los Estados Unidos con el propósito de contemplar las demandas de la educación en la era industrial. El término currículo a secas, por su parte, necesitaría un adjetivo que lo califique y lo circunscriba: oculto, nulo, formal, vivido, prescrito, entre otros. También desde fines del mismo siglo, ha presentado la dicotomía entre lo universal prescriptivo y la particularidad irrepetible de cada instancia de su implementación. En resumen, el campo del currículo está dedicado a la teoría y al análisis. Confirmando los debates resumidos hasta el momento, Díaz Barriga lo tacha de "impredecible por la multiplicidad de temáticas que son objeto de discusión". A su vez, el currículo tiene que ver con lo que se hace, se enseña y se vive en el ámbito educativo. Abarca la selección, organización y secuenciación de contenidos, la realidad de las aulas

[1] Este resumen se basa también parcialmente en las clases dictadas por la Prof. Alicia Camilloni los días 7 y 8 de agosto de 1998 para el módulo Diseño Curricular de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La trascripción de las clases es una gentileza de la Lic. M.G. Chueque.

o la distancia entre el currículo normado y el enseñado. La producción intelectual que trata de estos aspectos, se relaciona naturalmente con el campo del currículo.

En cuanto al desarrollo de este campo, puede decirse que, hacia fines del siglo diecinueve y comienzos del veinte, las exigencias socioeconómicas de los Estados-nación capitalistas y sus nuevos sistemas educativos de masas comenzaron a requerir de un área que analizara los problemas de la enseñanza desde una óptica institucional, no individual. La elección y distribución de los contenidos en las escuelas estatales pasó de ser un tema a cargo del maestro y se convirtió en una cuestión de Estado. Ya en ese momento, se visualizaban dos tendencias, nacidas ambas en los Estados Unidos. Una era el movimiento progresista en la educación, representado a principios del siglo veinte por Dewey (1991: 55-125), quien formula un enfoque centrado en el niño y sus vivencias. La segunda estaba basada en una visión más institucional, con los trabajos de Bobbitt, quien en 1918 y 1924 define al currículo en términos de objetivos conductales a alcanzar: habilidades, actitudes, hábitos, gustos y formas de conocimiento necesarias para funcionar en la sociedad. El currículo organiza las experiencias que los niños y los jóvenes deben tener para alcanzar esas metas (Carr y Kemmis 1988: 28 y ss; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: 190; Smith 1996, 2000).

Esta última manera de concebir el currículo, su teoría y su práctica, está fuertemente influenciada por el desarrollo de un pensamiento gerencialista. Alcanza su momento cumbre luego de la Segunda Guerra Mundial, con otro autor fundacional, cuyo ascendiente se extendió durante casi veinte años desde los Estados Unidos hasta Europa y América Latina. Siguiendo a Bobbitt, la teoría de Tyler se basaba en cuatro preguntas acerca de: qué objetivos educativos debe proponerse lograr una institución educativa, qué experiencias educacionales deben proveerse para lograr esos propósitos, cómo pueden éstas organizarse para ser efectivas, y cómo puede determinarse si los propósitos han sido alcanzados. A comienzos de la década de 1960, Taba prosigue con la línea de Tyler, ampliándola y detallándola. Retraduce los cuatro interrogantes de Tyler como: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección y organización de contenidos y experiencias de aprendizaje, y evaluación (Cordero y García Garduño 2004; Kliebard, 1989: 224-25; Smith).

Al finalizar esa misma década, resulta evidente que el campo del currículo se hallaba en crisis. Schwab (1969, compilado en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: 197-207) publica el famoso ensayo donde afirma—tomando una metáfora de la biología, su disciplina de origen—que el campo del currículo agoniza, ya que sus teorías son

incapaces de resolver los problemas de las prácticas. Su aporte es rescatar las dimensiones reales, situadas y concretas del currículo y sus agentes. Un año antes, en 1968, Jackson había acuñado el concepto de currículo oculto, como opuesto al currículo oficial, para referirse a la idea de que las escuelas hacen mucho más que transmitir el conocimiento entre una generación y la siguiente. Al concebir a la educación como un proceso de socialización, Jackson le otorga una dimensión más amplia y crítica, afirmando que el currículo oculto se refiere a las maneras en que los alumnos aprenden a aceptar la negación de sus propios deseos. Otras contribuciones decisivas de Jackson en esta obra incluyen las nociones de las fases preactiva e interactiva de la enseñanza y la separación definitiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su modelo de investigación, como se verá más adelante, abre el camino para otras miradas en torno al currículo y lo que sucede en la clase, inaugurando espacios para la interpretación (1996: 73-77; 184; 192). Es también uno de los primeros autores en destacar la esfera de lo privado en la educación y en valorarla por sí misma (Torres Santomé 1996: 19; 22).

A partir de Jackson, a fines de la década de 1970, se establecen definitivamente planteos de corte sociológico, con el añadido de dimensiones políticas, en especial comenzando con la obra de Apple (1986, 1997), quien veinte años más tarde siguió manteniendo la siguiente caracterización del currículo:

> El currículo nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparecen de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien que, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo (1996: 47).

En el Reino Unido durante la década del sesenta y hasta su temprana desaparición en 1982, Stenhouse se convierte en una figura clave en el desarrollo del currículo escolar como proceso, en tanto análisis de lo que realmente sucede, concentrándose en el currículo tal como se lo implementa, no como se lo planea. Este autor se preocupaba por un problema curricular que él consideraba básico: la disparidad existente entre el currículo plasmado usualmente en un documento escrito—a veces denominado diseño—y la realidad vital del aula—el desarrollo del currículo propiamente dicho. Siguiendo esta noción, el currículo deviene un proceso representado por actores individuales situados en un tiempo y un espacio sociales. En otras palabras, el currículo es un sitio de construcción y creación del conocimiento más que un documento escrito que contiene un listado de contenidos. Al fin y al cabo, este currículo

escrito no existe sin los docentes que lo lleven a la práctica (1987: 16; 1998: 12-14, 31, 93-97).

Otros autores coinciden con Stenhouse al enfatizar que el currículo es un concepto difícil de asir si se ignora a los docentes que lo construyen no sólo al redactarlo—en algunos casos—sino al recrearlo para su implementación y al plasmarlo a diario en las aulas. Nuevamente, se considera que el currículo escrito puede ser únicamente un mapa o guía donde el docente traza sus prácticas en la intersección de su vida individual y su rol social. El currículo escrito, en última instancia, es sólo un aspecto del currículo (Goodson 2003: 41-42, 46, 53). Visto de este modo, el currículo resulta ser un "concepto multifacético, construido y renegociado en una diversidad de niveles" (217). Visto de un modo absolutamente relativista (Kemmis 1998: 28), el currículo es lo que profesor decide que es.

A mediados de la década de 1980, y complementando la noción anterior de currículo oculto de Jackson, Eisner pone en circulación el sentido del currículo nulo, también llamado ausente o cero. Este término se refiere a la elección de lo que *no* se enseña. Sin embargo, lo que se excluye es tan importante como lo que se incluye. La ignorancia que posea el alumno respecto de temas o estrategias no enseñados afectará su vida y desempeño futuros. Las elecciones de las inserciones u omisiones no son por cierto neutrales o desinteresadas. La mayor parte de las veces están fundadas en las visiones personales de los docentes, quienes envían el mensaje subliminal acerca del poco valor de los contenidos excluidos (Terigi 2004: 54-55).

Desde este momento e ininterrumpidamente hasta nuestros días, el campo del currículo se enriquece y se complejiza, adquiriendo facetas multidisciplinarias. Díaz Barriga (2003) afirma que "así, las fronteras del campo se diluyen y los objetos de estudio se multiplican". Permanecen en tensión dos vertientes: la perspectiva institucional sigue interesada en el desarrollo curricular asociativo y la óptica vivencial y procesual continúa atenta a la posibilidad de descubrir lo oculto y lo indocumentado en las prácticas.

Mención aparte recibe el desarrollo de la investigación curricular en Méjico, con un importantísimo caudal de publicaciones: "debido a las características político-sociales prevalecientes en las décadas de los setentas y ochentas en América Latina, México se ha constituido como una importante sede geopolítica y social en la cual ha podido desarrollarse de manera prioritaria el pensamiento educativo crítico" (de Alba 1991b: 373; 1998: 11, 30-31). El propio Díaz Barriga es uno de los representantes más

destacados de este verdadero auge. Indica el autor (1991: 444-48) que las alternativas críticas en Méjico surgieron como respuesta a la visión tecnicista del currículo que se recibía desde los Estados Unidos. También destaca que el modelo de investigación en su país fue adquiriendo cada vez más matices sociales, hasta entroncar con la nueva agenda de la didáctica—ya mencionada en estas páginas—y las líneas críticas sobre el currículo que emergieron en Gran Bretaña con Stenhouse, y en los Estados Unidos con Apple—igualmente ya citado—y muy especialmente con Giroux y McLaren. La "tradición educativa crítica" en la que se basan estos dos últimos autores provee un marco para la "reflexión autocrítica" mediante la cual los profesores comprenden la "naturaleza profundamente social" de sus prácticas y son capaces de forjar las herramientas para su análisis (McLaren 1994: 19; 1997: 47). Dentro de este encuadre, el currículo representa un "proceso de selección y exclusión" de "formas de conocimiento y prácticas sociales" que pugnan entre sí por lograr la legitimidad. Como se discutirá más adelante, el currículo implica constantes "luchas" (Giroux 1998: 82).

Los aportes de Giroux y McLaren en la investigación curricular mejicana han sido particularmente reconocidos por de Alba (1998a: xiv; 1998b: 116-121), un referente inevitable. La autora identifica tres características del campo del currículo en su país (1998b: 9-25; 3-50; 57-94). La primera corresponde a un momento de crisis, planteada por las pugnas entre la postura crítica y la técnica, la tendencia cualitativa y la reiterativa. Este período de trance se caracteriza más que nada por las ausencias: de análisis teórico-epistemológico, de dimensiones socio-histórico-políticas y de estudios de problemas ordinarios y concretos. La segunda característica es la del mito: se amplía la brecha discursiva entre, por una parte, los expertos que escriben sobre currículo y, por otra, los profesionales que reciben estos textos y la sociedad toda donde el currículo se instala como práctica. El discurso de los investigadores es "inaccesible" a sus receptores, provocando un "vacío" y una "ruptura" en la comunicación. La última característica corresponde a las perspectivas: el campo debe necesariamente adentrarse en los medios que le otorguen un desarrollo cualitativo. La complejidad existente resulta un incentivo para investigar una multiplicidad de problemas, entre los que se destacan el currículo como práctica social y la relación entre currículo formal y vivido, inscripto esto en un análisis centrado en experiencias concretas. De Alba elabora una de las definiciones más exhaustivas de currículo en la literatura:

> Por currículo se entiende a 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, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula [sic] en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (59-60).

Asimismo, adaptando el concepto de la determinación que Raymond Williams (1977: 102-108) discute en relación con la teoría cultural marxista, de Alba acuña la noción de proceso de determinación curricular: el complejo e interrelacionado desarrollo de límites y presiones en la síntesis, la propuesta y el devenir curricular que operan en un contexto social amplio e ineludible. Asimismo, no deja de enfatizar el rol de los diversos sujetos sociales en el desarrollo curricular concreto. Ellos son quienes "retraducen"—concepto que se retomará en breve—la determinación curricular, que a su vez, debe ser siempre estudiada en un contexto específico (1998b: 88-94).

Finalmente, en la Argentina, varios estudios recientes en el campo mantienen conexiones con el trabajo de Alba (2000: 75; 2004; Puiggrós 1998: 6). En un plano más amplio, Edelstein ha estudiado las relaciones entre los profesores y el conocimiento a partir del análisis del currículo para la formación docente (2004: 54-56). Davini (1999b) ha realizado una exhaustiva compilación de las problemáticas, construcción y enfoques teóricos del campo del currículo, junto con una exploración de la metodología de diseño curricular. Camilloni (2001) ha indagado sobre las múltiples complejidades del currículo universitario. Otras autoras señalan nuevas perspectivas para el currículo disciplinar de la educación superior con especial referencias al tema del conocimiento (Carbone 2004: 101). Por último, la noción de las configuraciones didácticas establecida por Litwin (2000) para el análisis de la didáctica de la educación superior ha contribuido también a los estudios del campo del currículo.

Terigi (23-25; 82-86) intenta avanzar sobe la polaridad entre el currículo como texto (definición harto insuficiente) y el currículo incluyente de todo lo educativo (concepto que, de tan ambicioso, deviene impreciso). Prefiere aludir a los procesos curriculares por medio de los cuales los profesores transforman el currículo aceptándolo, rechazándolo o redefiniéndolo. El centro del interés se desplaza del currículo al docente—una vez más como traductor.

En un plano internacional, y con respecto a las investigaciones actuales referidas al currículo, sigue observándose la necesidad de que los estudios en el campo se efectúen tanto en el plano social (histórico) como personal (biográfico) de los actores involucrados (Goodson: 84-87; Hargreaves 2003: 16 y ss.; Stenhouse 1987: 30). La intersección de estos dos aspectos torna al currículo un sitio privilegiado donde estudiar los cruces entre lo público y lo privado (Gimeno Sacristán 1998: 25; 1999: 63; Goodson: 53). Estos dos ámbitos pueden ser caracterizados usando las palabras de Bhabha (2000: 13): "lo público y lo privado, el pasado y el presente, la psique y lo social desarrollan una intimidad intersticial. Es una intimidad que cuestiona las divisiones binarias a través de las cuales dichas esferas de experiencia social a menudo se oponen espacialmente". Para Bourdieu (1997: 137) "la oposición tradicional entre lo público y lo privado oculta hasta qué punto lo público está presente en lo privado", y tal vez viceversa.

Cuando se aludía a la conexión entre el currículo y la didáctica, su vínculo real estaría dado por las articulaciones que realizan los profesores entre ambos, mediadas éstas a su vez por las representaciones docentes. No es del todo errada la noción popular acerca de que lo curricular apunta por lo general a los contenidos de la enseñanza, mientras que la didáctica se refiere a la enseñanza propiamente dicha de estos contenidos (Díaz Barriga 2002: 11, 13-14). Desde esta última concepción, el currículo se transforma en un espacio vivo, fundado por el docente, quien simultáneamente reconstruye el contenido curricular y lo enseña. Para Kemmis (12, 14), el campo del currículo debería preocuparse por las prácticas socialmente construidas en torno a representaciones docentes. Más que un campo, el currículo se tornaría un problema, un proceso de investigación en constante revisión y actualización, donde se estudian su implementación y las representaciones docentes (Argumedo 1999: 43-44).

Retomando los aportes de Stenhouse (1987: 11, 15-16, 29; 1998: 134), es importante volver una y otra vez sobre su idea del currículo como un proceso de traducción: "un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación". Es por eso que deben estudiarse a la vez los individuos y los textos (Goodson: 34). La idea del currículo como un proceso de traducción se comprende al pensar que, cada vez que se escucha o se lee un texto en cualquier idioma, aún el propio, se realiza un acto de interpretación. Interpretar en este contexto significa traducir, inclusive diacrónicamente dentro de la misma lengua materna. Todos los individuos poseen su diccionario privado,

que es inseparable de su subconsciente, sus memorias y el conjunto singular, independiente, de su identidad personal. Cualquier acto de comunicación, ya sea cara a cara o a través del tiempo y el espacio mediante la lectura, es un acto de traducción (Steiner 1981: 17, 26-29, 45-47). Pero los significados traducidos son siempre individuales, la transferencia de sentidos es absolutamente personal. Para Gimeno Sacristán (1998: 208; 1999: 78) el proceso mediante el cual los docentes interpretan y moldean el currículo constituye una verdadera "traducción pedagógica". En términos musicales es una partitura que cada uno toca según sus capacidades creativas e interpretativas autónomas.

La creación de significados personales en este proceso de traducción se relaciona con los conflictos que Bajtín (1994) señala para la producción de sentido. Es aquí donde surge nuevamente el problema del currículo relacionado con las representaciones docentes, donde cada individuo participa de las luchas bajtianas al intentar hacer suyos los significados del lenguaje. Por otra parte, el currículo tiene un discurso que revela y encubre, que habla y calla, y que los docentes interpretan (Stenhouse 35). Dice Bajtín:

> En tanto objeto viviente, socio-ideológico, concreto [...] el lenguaje, para la conciencia individual, se encuentra en la frontera entre uno y el otro. La palabra en el lenguaje es mitad de otro. Se convierte en "propia" sólo cuando el hablante la puebla con sus propias intenciones, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia intención expresiva y semántica. Previo a este momento de apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutro e impersonal (¡después de todo un hablante no obtiene sus palabras de un diccionario!), pero más bien existe en boca de otra gente, en contextos de otra gente, sirviendo las intenciones de otra gente. Es allí donde uno debe tomar la palabra y hacerla suya. Y no todas las palabras para cualquiera se someten de manera igualmente fácil a esta apropiación, a esta confiscación para la propiedad privada. Muchas palabras se resisten obstinadamente, otras permanecen ajenas, suenan extranjeras en la boca de quien las apropió y ahora las habla; no pueden asimilarse a los contextos de la persona y caen fuera de ellos. Es como si se pusieran entre comillas contra la voluntad del hablante. El lenguaje no es un medio neutro que se convierte libre y fácilmente en la propiedad privada de las intenciones del hablante, está poblado, superpoblado, con las intenciones de los otros. Expropiarlo, forzarlo a que se someta a nuestras intenciones y acentos en un proceso difícil y complicado (293-294, mi traducción).

Giroux (1993: 294) cita este mismo fragmento de Bajtín puesto que, para la pedagogía crítica, el currículo es ante todo un terreno de combate por las formas de conocimiento que prevalecerán para ser enseñadas. El currículo resulta así un terreno de enfrentamiento, un espacio de tensiones donde se traducen y simultáneamente construyen significados (Gimeno Sacristán 1998: 119-120). Ya que el currículo constituye una definición sobre lo que se considera conocimiento válido, es imposible apartarlo de las discusiones educativas (Clark 1992: 34). Allí se enfrentan dos tipos de

fuerzas presentes en la "vida del lenguaje" a las cuales se refería Bajtín (272-273): centrípetas—centralizadoras, homogenizadoras, jerarquizantes—y centrífugas—descentralizadoras, dispersantes, desunificadoras. Bajtín utiliza el concepto de heteroglosia[2] para conceptualizar el sitio donde chocan las fuerzas centrífugas y centrípetas.

En su caracterización de los distintos tipos de diálogo que se dan en la enseñanza Burbules (1993: 157 y ss.) también toma categorías de Bajtín para ofrecer dos visiones sobre el diálogo y la relación con el conocimiento. La primera visión es convergente y supone que el proceso de la conversación se orienta hacia un punto final epistémico determinado, es decir, una respuesta o conclusión definitivas del argumento. La segunda es divergente, y heteroglota, ya que plantea, siguiendo a Bajtín, que cada enunciado del diálogo es irremediablemente plural, operando como un punto al que se dirigen fuerzas centrífugas y centrípetas y dando lugar así a múltiples interpretaciones. Burbules también distingue dos actitudes frente al interlocutor en el diálogo. Una es inclusiva y presupone cierta verosimilitud provisional a lo que el interlocutor dice. La otra es crítica y representa una actitud más escéptica y cuestionadora, poniendo el acento en la exactitud objetiva de la posición del interlocutor. Según sea la combinación de las actitudes frente al interlocutor y las visiones sobre el conocimiento, el diálogo se manifiesta como: conversación (inclusiva-divergente), indagación (inclusiva-convergente), debate (crítica-divergente) y enseñanza (crítica-convergente).

El currículo adquiere en este terreno de negociación de significados una dimensión cultural. Para Pérez Gómez (2000: 16-17), la cultura se entiende como:

> El conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por lo tanto, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodena la vida individual y colectiva de la comunidad. Como consecuencia de su carácter contingente, parcial y provisional,

[2] La heteroglosia es la condición que gobierna la operación de significado en cualquier frase y la que asegura la primacía del contexto sobre el texto. El cualquier tiempo y sitio, existen un conjunto de condiciones sociales, históricas y físicas que hacen que la palabra enunciada en ese momento y lugar tenga un significado diferente del que tendría en otras condiciones. Todos los enunciados son heteroglotos en tanto son funciones de una matriz de fuerzas prácticamente imposibles de recuperar y por lo tanto imposibles de resolver. La heteroglosia es la conceptualización más aproximada que se puede realizar del sitio donde chocan las fuerzas centrífugas y las centrípetas.

> la cultura... ha de considerarse siempre como un texto ambiguo, que es necesario interpretar indefinidamente.

La educación y sus instituciones semejarían espacios de construcción donde se da un "cruce de culturas". Pérez Gómez define cinco culturas para estos ámbitos. La cultura crítica—disciplinas científicas y artísticas— es la "alta cultura o cultura intelectual: el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia" (19). Es un tipo de saber que está abajo constante revisión y recreación, abarca las ciencias, el arte, la literatura, la filosofía, la historia. La cultura social—principios dominantes de la sociedad—es "el conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social." Ésta incluye "valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos" dominantes en las relaciones humanas (79). La cultura institucional—reglas, rituales, papeles y rutinas de las instituciones educativas, donde también se diferencia una cultura docente que será abordada al definir el campo de esta investigación—es el "conjunto de significados y comportamientos generados por las instituciones sociales, por ejemplo la escuela (127). La cultura experiencial—perteneciente a los alumnos en su intercambio con el medio educativo—es la "peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto [familiar y social] en su vida previa y paralela a la escuela" (199). La cultura del estudiante "es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto". La cultura académica (253) es la "selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. La cultura académica se concreta en el currículo". Existen dos polos de las acepciones del currículo: desde la selección y transmisión de contenidos disciplinares que se encuentran en los textos hasta el currículo construido y compartido por los docentes y alumnos.

Gimeno Sacristán (1998: 40) también enfatiza este aspecto cultural, al definir al currículo como "un proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada". Por otra parte, el autor le agrega al currículo un fuerte componente práctico: es inseparable de las prácticas que realizan sus actores (9, 13). De hecho, el currículo en sí mismo forma una

construcción, una praxis social y cultural sin existencia fuera de la experiencia humana (Grundy 1991: 19; Carr 1996: 86-102).

Gimeno Sacristán distingue seis niveles o fases para el estudio del currículo. La primera es la del currículo obligatorio, prescrito, o escrito. La segunda es el currículo presentado a los profesores, que sería muchas veces el libro de texto en la educación primaria y secundaria, aunque no debería descartarse la universitaria. La tercera es el currículo moldeado por los profesores, interpretado o traducido en planes docentes. Aquí es donde entran a jugar las creencias, supuestos, representaciones y conocimientos profesionales de los docentes. La cuarta es el currículo en acción, la práctica real en el aula del profesor. La quinta es el currículo realizado, las consecuencias de las prácticas anteriores y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos. Finalmente, se encuentra el currículo evaluado formativa o sumativamente (1998: 123-126). Cualquier análisis de currículo podría centrarse en uno o varios de estos aspectos, haciendo "cortes y recortes" para estudiar configuraciones específicas. El presente trabajo se centra en el currículo prescrito—lo que Stenhouse (1998: 28) denominaba un "manual de especificaciones" que "fija por escrito lo que pretende que suceda"— que a su vez es moldeado por los profesores, traducido por ellos a programas de cursos, en base a sus representaciones en torno al currículo prescrito.

1.2. Dimensiones del estudio

En relación al núcleo de esta investigación, el currículo universitario, puede comenzar a precisarse que su ámbito, la universidad, es una institución que "se reconoce como ejecutor de prácticas sociales: la docencia, la producción de conocimientos científicos, la difusión de la cultura y la prestación de servicios" (González Gaudiano 1991: 268; Serrano e Ysunza 1991: 31). En este contexto, el currículo es el "eje estructurador" de la formación profesional que brinda la universidad (Cerdá Michel 1991: 316).

Para los estudios universitarios, Camilloni (2001: 24-27) también diferencia entre lo que denomina el currículo escrito, o establecido en papel, y el currículo en acción o realmente enseñado. La mediación entre el papel y la clase la efectúa el docente, ya que la implementación del currículo prescrito pone "en juego todas las concepciones que tienen las personas acerca de la educación, del conocimiento y de la profesión", y acerca de la naturaleza de sus alumnos. En el medio universitario

argentino, una acepción muy popularizada del término currículo la constituye el vocablo "plan de estudios".[3] Éste constituye el proyecto, propuesta de estudios o programa educativo de una carrera, y sería un documento de contenidos y especificaciones que podría equipararse en cierta medida con el currículo prescrito o "documento curricular" de Gimeno Sacristán (1987: 13).[4] Los lineamientos para la redacción de planes de estudio de la UNMDP (OCS N° 199/92) aún poseen efectos del modelo curricular tyleriano: diagnóstico de necesidades, objetivos, perfil del egresado, desarrollo de habilidades técnico-profesionales para integrar a los egresados al mercado laboral, entre otros.

Ahora bien, como ese documento escrito no es un compendio incuestionable y estático, el mismo "constituye un texto cuyo significado se construye y negocia permanentemente" en una práctica histórica concreta. El plan de estudios es "en rigor, un texto, un discurso político; expresa un determinada visión de la realidad como campo de acción" y "como todo discurso sobre la realidad implica una posición de los actores con respecto a esa realidad" (Argumedo: 29, 32). El currículo universitario no es "neutral" ni aséptico, ya que se construye a través de lo que sus actores "piensan que hacen" y de sus "representaciones" (34). En otras palabras, se asemejaría nuevamente al currículo moldeado que describe Gimeno Sacristán, quien, a su vez, define a las representaciones en los siguientes términos:

> Cuando nos «contamos interiormente» lo que estamos haciendo, o lo que hemos hecho, tenemos y construimos una representación intelectual de la experiencia... Para poder pensar, es preciso representarse las cosas, y para pensar sobre las acciones, para comprenderlas, es necesario construir mentalmente—eso es representarse—el proceso que hemos seguido al experimentarlas, quedando así la acción abierta a la conciencia (1999: 61).

Las representaciones de acciones parecidas pasan a ser esquemas que se convierten en principios de explicación de la misma clase de acciones. Esto hace que, por ejemplo, los profesores tipifiquen problemas, expliquen ventajas o desventajas, y justifiquen sus preferencias (67). Las representaciones hunden sus raíces en el pasado y no son únicamente el producto del individuo que las porta, sino que se nutren de las

---

[3] En el ambiente universitario, y según repetidas experiencias personales de la autora, el currículo escrito deviene "un papel", hasta "un papelito" (sic). Es lo que Stenhouse denomina un manual "de instrucciones" al que se hace referencia cuando se dice "«Pásame el plan de estudios, por favor»" (1987: 8). En la actualidad, se puede "pasar" en copia papel o "mandar" en formato electrónico. También se compra en la fotocopiadora del Centro de Estudiantes.

[4] A diferencia de la concepción de Díaz Barriga sobre los atributos del currículo que se revelan por medio de adjetivos, vemos aquí que el término mismo deviene un adjetivo para indicar sus distintas formas.

representaciones de todos aquellos con los cuales el individuo ha estado en contacto. Esto reconduce a ese problema curricular "básico" que tanto preocupaba a Stenhouse: la disparidad entre el currículo documentado y el currículo representado (Casanova 1998: 14).

Con referencia al currículo universitario, Furlán (1991a: 249-253) acuña los conceptos de currículo pensado implícita o explícitamente por los profesores, y lo diferencia del currículo vivido por los estudiantes, y los colegas. Esta categoría de currículo pensado, asociado a las conciencias de los docentes, explica por qué los cambios curriculares son de tan difícil realización y cómo los problemas curriculares universitarios adquieren naturalmente dimensiones sociales—y muy especialmente—políticas e ideológicas (Cerdá Michel: 320; Glazman e Ibarrola 1991a: 63; Guzmán 1991: 68). De Alba también recoge estas múltiples complejidades del currículo universitario, indicando que es fundamental que los docentes se asuman como "sujetos de la determinación curricular" (1998b: 103).

Los estudiosos del currículo universitario en Méjico han propuesto numerosas definiciones de los planes de estudios. Se han seleccionado dos por su carácter inclusivo de las problemáticas discutidas. Según Glazman e Ibarrola (1991a: 62) "el plan de estudios es la síntesis instrumental mediante el cual se seleccionan, organizan y ordenan, para fines de enseñanza, todos los aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes". Durante su elaboración, se toman "decisiones sobre los resultados finales que se pretenden alcanzar con la formación de los estudiantes; la forma, el orden y el tiempo en que se van a alcanzar; los recursos que se van a utilizar para ello y los recursos con que se va a evaluar el propio plan de estudios y el aprendizaje de los alumnos". De Alba proporciona una definición más sucinta y rica, al caracterizar al plan de estudios como "la concreción de un conjunto de multideterminaciones contradictorias, expresadas en un proyecto político-educativo y referidas a los docentes, alumnos y políticas universitarias e inserción social de la profesión" (1991a: 302).

De acuerdo con Davini (2002: 13), en nuestro país, la formación docente siempre se realiza por medio de lo que denomina "dispositivos curriculares". A su vez, el texto del currículo moldeado por las representaciones de los docentes universitarios está constituido por los tradicionalmente llamados programas de las materias o cursos, o "planificación de las prácticas" (Follari 1991a: 382). En el ámbito de la UNMDP estos programas se denominan "planes de trabajo docente" (PTDs, según Ordenanza de

Consejo Superior N° 690/93 Art. 14n; Art. 63, Anexo E2 a.1). Su redacción está regulada por una Ordenanza de Consejo Académico de la Facultad de Humanidades (N° 422/01 y su complementaria N ° 742/02). Por su parte, las cursadas de las asignaturas y el régimen de promociones están reglados por la OCA N° 1562/95. Estos PTDs se asemejan, en cierta medida, a lo que se denomina en idioma inglés como *syllabus*: un documento que contiene objetivos de enseñanza, una selección y gradación de contenidos a impartir, y a veces indica la metodología adoptada al explicitar la selección de tareas y actividades, junto con un cronograma y materiales a utilizar (Nunan 1993: 3, 5, 7; Ur 1996: 2).[5] Para Terigi (87-88) los programas son representaciones objetivas, a nivel áulico, y forman un recorte de los estudios curriculares, precedido por el Plan de estudios y a su vez por las decisiones ministeriales.

En la opinión de Díaz Barriga (2002: 119), los programas de los cursos serían la "bisagra" entre el currículo y la didáctica, estableciendo un nuevo nexo entre los dos. Otros autores (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1989: 252-256) consideran a la planificación como una "fase" o "eslabón" entre el currículo y la práctica, o entre la teoría y la práctica. Gimeno Sacristán (1998: 225) utiliza el término "programación didáctica" para describir el arduo proceso por medio del cual el docente plasma sus teorías. Lo considera un "documento valioso" en los estudios sobre el pensamiento del profesor, ya que refleja implícitamente la "epistemología de los profesores". Esta incluye la reflexión, la toma de decisiones y el análisis de problemas por parte del docente (Augustowsky y Vesub 2004: 41-42). En definitiva, los PTDs, son "la parte concreta de un todo representado por el plan de estudios, que debe ser conocido e interpretado por los docentes" (Glazman y Figueroa: 38).

Por otra parte, en el ámbito universitario, las tensiones bajtianas por la creación de significado, a las cuales se hacía referencia con anterioridad, emergen muchas veces entre dos concepciones de la enseñanza[6] identificadas por Neave (1994: 43):

> [La primera es] el 'vocacionalismo'—esto es, entrenamiento en el manejo de técnicas específicamente orientadas hacia una ocupación precisa—y [la segunda es] el estudio general y la adquisición de capacidades de comprensión...; entre la formación y la capacitación, han formado parte de la dinámica estructural, curricular e intelectual que ha moldeado a la educación superior durante la mejor parte de los últimos dos o tres siglos.

---

[5] En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el concepto de *syllabus* es fundacional en el desarrollo curricular (van Ek 1976; Wilkins 1977).

[6] Este trabajo adopta la definición de enseñanza de Stenhouse (1987: 53) en tanto distinta de la mera instrucción. La enseñanza es "la promoción sistemática del aprendizaje mediante distintos medios. Y las estrategias de la enseñanza constituyen un aspecto importante del currículo".

Estas luchas se inscriben parcialmente dentro del terreno de diferencias más amplias que involucran lo que Kemmis (123 y ss.) denomina las "tres orientaciones para el currículo": la vocacional o neoclásica, la liberal progresiva y la socialmente crítica.

Estas diversas fuerzas encontradas plantean a los docentes preguntas tales como: ¿cuáles son los contenidos de la enseñanza? y ¿cómo poner en marcha el currículo dentro de las clases? Las diferentes respuestas a estos cuestionamientos originan a su vez conflictos acerca de los juicios de los profesores para sus decisiones curriculares: ¿deben estar basadas en su propia experiencia y en el contexto individual de sus clases? o ¿deben estar basadas en las obligaciones impuestas por los requerimientos institucionales y del currículo prescrito, externos a la clase? En términos generales, la evidencia sugeriría que muchos docentes elaboran coherencia en sus clases prácticamente sin tener en cuenta los requerimientos externos del currículo, en lo que constituye una educación volcada sobre sí misma (Follari y Berruezo 1991: 333; Newell y Holt 1997: 20-21).

Para la enseñanza de lenguas extranjeras Nunan (1993: 3; 1997: 1) también sostiene, en consonancia con los autores aquí citados, que el currículo debe considerarse en términos de lo que en realidad hacen los docentes, en términos de "aquello que es" y no de "aquello que debería ser". Dentro de este terreno, Stern (1993: 419) y Nunan (1997: 1-2, 10, 15) explican que el desarrollo general de la enseñanza de lenguas extranjeras prosiguió fuera de las corrientes principales del campo de la educación. Debido a la gran influencia de los lingüistas teóricos, se consideraba que el aprendizaje de una segunda lengua era una actividad tan distinta de otros aprendizajes que no era necesario desarrollar vínculos con la teoría de la educación. Estas ideas, a su vez, dieron lugar a la creencia de que la pedagogía de las lenguas extranjeras es un asunto lingüístico más que educativo. Este estado de la cuestión comenzó a revertirse en la década de 1980 justamente con los estudios de Stern. Este último (434-35) brinda varias definiciones de currículo como: campo en el estudio de la educación; programa de estudios, por ejemplo el currículo universitario; programa de un curso o *syllabus*, materia, contenidos, todo el proceso de instrucción, lo que se enseña, a quién, cuándo y cómo. Por otra parte, la teoría curricular es la aproximación sistemática al desarrollo y reforma del currículo, junto con la formulación de principios básicos. El estudio de las suposiciones que subyacen al currículo es uno de los temas de estudio de la teoría curricular. Según Vez (2001: 361) el desarrollo curricular en el área de las lenguas

extranjeras tiene como meta formar, en el plano personal y social, comunicadores plurilingües.

Nunan (1997: 136-137) asevera que uno de los temas centrales en la problemática del currículo de las lenguas extranjeras está constituido por las discrepancias entre lo que los docentes piensan que hacen, lo que dicen que hacen, y lo que otros piensan que hacen. El autor resume cinco categorías interconectadas para estudiar el currículo, que poco difieren de las enunciadas por Gimeno Sacristán. El currículo diseñado implica la filosofía general y la política que lo guía. El currículo desarrollado comprende los materiales y la articulación de procesos para operar el anterior. El currículo ejecutado incluye todas las transacciones entre docentes y alumnos basadas en los materiales y los procesos de aprendizaje derivados del desarrollo. El currículo recibido representa los resultados del proceso, lo que el alumno aprende. Finalmente se encuentra el currículo evaluado.

Estas nociones coinciden, en cierta manera, con las de Feldman (1999: 39-40) acerca del hecho de que ningún proceso en la enseñanza es neutral, ya que cada categoría del currículo incluye elecciones, opciones, omisiones en base no sólo a posiciones técnicas o teóricas sino también en base a valores. Las reglas iniciales del currículo están sometidas a "un proceso de construcción significativa" donde operan todo tipo de factores (54).

En cuanto a la didáctica de las lenguas extranjeras, el interés solía concentrarse tradicionalmente en la enseñanza del idioma en sí, y poco en la educación de los docentes (Freeman y Johnson 1998: 397-400). Sin embargo, la educación de los docentes resulta fundamental para que los alumnos aprendan. Eso a su vez lleva a investigar la formación de los formadores de los docentes. El interés por la construcción del conocimiento personal de los docentes de lenguas extranjeras y la interacción entre sus creencias, el medio donde actúan y los procesos de intervención pedagógica en los cuales toman parte, data de fines de la década de 1980. A partir de ese momento, la enseñanza de una segunda lengua comienza a verse como un proceso situado e interpretativo, donde el saber de los docentes no es únicamente el codificado que adquirieron durante su educación formal, sino que es vivido y construido día a día por ellos. Dentro del conocimiento experiencial se hallan las creencias de los docentes, que pasan a formar parte de una filosofía personal, muchas veces expresada en torno a narrativas sobre lo que sucede en la clase. Esto repercute en las decisiones que toman los docentes sobre el currículo y en lo que sucede diariamente en la clase (Golombek

1998: 447-449). En última instancia, como sugiere Álvarez Méndez (175), mucho de lo que tiene que ver con la "escuela"—entendida como institución educativa—tiene que ver con el currículo: la enseñanza, el aprendizaje, los planes de estudios, en niveles micro y macro.

Interesa en este trabajo la formación docente dentro del ámbito de la universidad, lo cual, a su vez, conduce a temas generales de la formación profesional en la educación superior. En esta concepción, los profesores y sus formadores son profesionales y la enseñanza—su tarea esencial—una profesión. Habiendo ubicado a la formación docente dentro de la formación universitaria, ésta se define como "un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores—en formación o en ejercicio—se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional". Particular atención en este estudio merece también la formación inicial del profesorado que "constituye el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc. que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza" (Cometta 2002: 140-42).

En cuanto a la formación de formadores (su currículo, prácticas, actividades, tareas de docencia e investigación, requisitos de formación), ésta de ha convertido en un tema del que han comenzado a ocuparse algunas investigaciones educativas (Cochran-Smith 2003). Para comenzar a indagar sobre la educación de estos formadores, este trabajo ha examinado si existen a nivel internacional modelos indicadores de su grado de profesionalización. *The Association of Teacher Educators* (*ATE*) en los Estados Unidos propone siete Estándares para evaluar a estos docentes.[7] Aunque estos patrones son flexibles y están sujetos a adaptaciones y modificaciones, *ATE* considera que constituyen un punto de partida para acordar lo que los formadores deben saber y ser capaces de hacer. Los Siete Estándares de *ATE* pueden resumirse muy brevemente en términos de las capacidades de: modelar buenas prácticas docentes, investigar temas educativos, indagar en la propia práctica, ejercer el liderazgo profesional, promover las

[7] En ninguno de los estándares de diversas instituciones que se citan en este capítulo se observa referencia alguna a las creencias y representaciones docentes como un componente importante de la profesión y su ejercicio (Mullin 2003: 2).

mejoras educativas en todos los niveles, defender públicamente la educación, y contribuir a mejorar la profesión de la formación docente.

Liston y Zeichner (1997: 29) son extremadamente críticos de los estándares de *ATE* ya que, en su opinión, éstos carecen por completo de conciencia histórica y social. Los autores insisten sobre la necesidad de explicitar el contexto "social, político y económico" de la educación en sus distintos niveles. Esto se debe a que la enseñanza la llevan a cabo actores sociales, que son seres situados en su clase, género, raza y cultura. Un currículo para la formación docente debe incluir distintas voces y tradiciones, al mismo tiempo que promueve la reflexión socialmente crítica (111). Liston y Zeichner (31 y ss.) identifican cuatro tradiciones de reforma de la formación de profesorado en los Estados Unidos durante el siglo veinte. Algunas de ellas guardan ciertos lazos con las concepciones de la enseñanza de Neave y las orientaciones para la misma de Kemmis. Las cuatro tradiciones pueden sintetizarse de la siguiente manera. La primera es la académica, relacionada con la concepción liberal clásica de la educación. Dentro de esta tradición, la formación del profesorado posee un fuerte sesgo disciplinar a expensas de las ciencias de la educación, a las que considera vacías de contenido. La segunda tradición es la de eficacia social y resulta ser la contraria de la primera, ya que reivindica la especialización en educación y se preocupa por descubrir y sistematizar las características observables de los buenos docentes. La tercera es la desarrollista y está centrada en el alumno, especialmente en el niño, y su orden natural de desarrollo. El rol del profesor se ve metafóricamente como el de un artista, un naturalista, un investigador. La cuarta y última tradición es la reconstruccionista social, preocupada por formar estudiantes y docentes críticos de las injusticias sociales y económicas que enfrenta la educación. Para ser posible, este enfoque intenta primero despertar la conciencia social de los formadores de formadores.[8]

También a nivel internacional, los principios más citados para la construcción de un currículo de docentes de lenguas extranjeras son los de *ACTFL* (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Dichos fundamentos se concentran en tres áreas de desarrollo. La primera es el área de desarrollo personal, que comprende el conocimiento y habilidades derivados de una educación fuerte en las humanidades. Esta

[8] Diker y Terigi (1997: 110-11) identifican algunas otras tradiciones, más cercanas a la realidad argentina: enfoque práctico artesanal, tradición normalizadota-disciplinadora, tradición academicista o eficientista, concepción humanística, enfoque hermenéutico-reflexivo. A su vez, Wallace (1991: 6-14) cita a tres de éstas en la formación de docentes de lenguas extranjeras: el enfoque práctico-artesanal, el técnico-académico y el hermenéutico-reflexivo.

área incluye a su vez tres subáreas: comunicación, adquisición y uso del conocimiento y liderazgo. La segunda área se denomina desarrollo profesional, y se refiere al conocimiento y habilidades derivados de la educación y experiencia en el arte y la ciencia de la pedagogía. Está subdividida en: fundamentos para el estudio de la lengua extranjera, psicología evolutiva y teorías de aprendizaje, desarrollo curricular, enseñanza, y el contexto educativo. La última área se denomina desarrollo especializado, abarcando el conocimiento y habilidades asociados con la especialización en la lengua y cultura a ser enseñadas en la clase. Esta última área engloba: destrezas lingüísticas, cultura y civilización y análisis lingüístico de la lengua extranjera. Si se le aplicaran a estos principios las categorías de análisis de Liston y Zeichner, se vería que presentan las mismas carencias que los estándares de *ATE*.

Más recientemente (Vez: 7) pueden hallarse en la bibliografía definiciones de lo que es ser un formador de docentes de lenguas extranjeras, que entroncan con la preocupación central de este estudio en torno al papel de las representaciones docentes:

> En cierta medida, formar profesores en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras es la acción de volcarse uno mismo, proyectando en los demás las propias inquietudes, creencias y conocimientos, alrededor de un campo de saberes científicos, hoy bien interrelacionados multidisciplinariamente, de joven y creciente desarrollo, que cada día se orienta más y mejor en la conquista de una identidad aún no bien definida y todavía con serias dificultades para ser apreciada académica y socialmente. Pero, sin duda alguna, un campo del saber, y del saber hacer...

En el ámbito específico del presente estudio, el Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP fue reformado como consecuencia de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1992), que indicaba, según lo comprendieron las autoridades de la carrera y de la Facultad en ese momento, la necesidad de cambiar la titulación y competencias de los profesores de inglés. Éstas debían adecuarse a la nueva división de "la estructura del sistema educativo nacional" especialmente para la Educación Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal (Tít. III, Cap. I, Art. 10 a-c) y a las recientes necesidades planteadas por la obligatoriedad de la enseñanza de inglés a partir del Cuarto Año de la entonces denominada Educación General Básica.[9] Así lo enuncia el

[9] El 3/5/05 el Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Mario Oporto, anunció definitivamente innovaciones en el sistema educativo bonaerense. El Tercer Ciclo de la EGB pasa a denominarse Educación Secundaria Básica (ESB). Los hasta entonces Primero y Segundo Ciclo de

considerando de la OCA que crea el Plan de Estudios 1999 del Profesorado de Inglés: "que a raíz de la implementación de la nueva estructura educativa de acuerdo a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, se evidencia la necesidad de un ciclo de formación de Profesores de Inglés para los distintos niveles en que se introduce la enseñanza obligatoria de este idioma". Debería decirse que, en parte, se tomó una demanda vigente en el mercado de trabajo como punto de partida para el diseño curricular (Glazman y Figueroa 1991: 28). De esta manera lo expresa la fundamentación del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés:

> El gran número de instituciones educativas de gestión pública y privada para Educación General Básica y Educación Polimodal en la ciudad requiere de docentes capacitados para enfrentar los cambios en el sistema educativo. La reforma del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés tiene como finalidad primordial la formación de recursos humanos capaces de desempeñarse como educadores de Nivel Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, en el marco de la Ley Federal de Educación, y atendiendo a las crecientes necesidades de la comunidad en el manejo del Inglés como lengua extranjera / de comunicación internacional.

Luego de aprobarse la Ley Federal, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación publicó diversos documentos[10] reglamentando la estructura del currículo para la formación docente, a la cual el plan de estudios del Profesorado de Inglés tuvo que atenerse. Según Kemmis (119) estas disposiciones constituirían "el aparato ideológico del Estado". En otras palabras, una formación dinámica y abierta como el currículo se debe ceñir a los condicionamientos que se le imponen externamente (Álvarez Méndez: 255). Nuevamente, la influencia de las directivas del Estado está mediada por las interpretaciones de los docentes, influidas a su vez por sus creencias personal y socialmente construidas (Cimbricz 2002). En cuanto al proceso de creación de dicho plan de estudios, el mismo será tratado al describir el contexto del presente estudio.

EGB comienzan a formar parte de la Educación Primaria Básica (EPB) o EGB Primaria. Estos cambios fueron anunciados en el sitio Web de la Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (http://www.abc.gov.ar).

[10] El Acuerdo 3 "Alternativas para la formación, perfeccionamiento y capacitación docente" incluye una caracterización de la formación docente y una propuesta de organización para la formación. De allí surge el Ciclo Pedagógico Común a todas las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNMDP:
El Acuerdo 8 "Criterios para la planificación de diseños curriculares" para Inicial, EGB y Polimodal indica en su punto 3.4 que el aprendizaje de una lengua extranjera se realizará obligatoriamente a partir de 4º Año de EGB.
El Acuerdo 11 "Bases para la organización de la formación docente" en su punto 4.4 regula las ofertas para la formación docente en lenguas extranjeras. El punto 4.6 prescribe la duración de carreras docentes para EGB y EP. Los puntos 4.7 y 4.8 formulan el porcentaje de la formación orientada en los planes de estudio de formación docente.
El Acuerdo 14 "Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua" en su punto 2.3 reglamenta la titulación docente para lenguas extranjeras.
El Acuerdo 15 "Acuerdo marco para la enseñanza de lenguas extranjeras" norma la enseñanza de las mismas.

1.3. Las representaciones docentes en torno al currículo

Este trabajo ha destacado el rol docente en los procesos de creación e implementación curricular, a su vez se relacionado con las ideas que el profesor tiene sobre la realidad que lo circunda, la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, y la condición humana en general (Ascencio Ibáñez y García Bado; Morales Pérez 1991: 289). Se trata así de enfocar la mirada en el docente como un determinante de lo que sucede con el currículo. Dentro de esta perspectiva, el problema de las representaciones docentes como mediadoras que atraviesan el currículo resulta un tema muy importante de investigación (Bentolilla y Cometta 2002: 13; Kemmis: 148; Shavelson y Stern 1989: 372; Stern: 435; Vogliotti y Machiarola 2002: 68).

Para Porlán Ariza, del Pozo y Toscano (2001) el análisis de las representaciones y creencias de los formadores de futuros docentes es central para la comprensión del profesorado en ejercicio. Hace ya tiempo Schulman (1989: 66) indicaba la necesidad de estudiar las creencias docentes en los programas de investigación educativos, puesto que lo que sucede con el currículo depende no sólo de lo que los docentes hagan con él sino de lo que íntimamente piensen acerca del mismo.

En su famoso ensayo "Historia como sistema" el pensador español Ortega y Gasset (2004) postulaba desde el comienzo que "el diagnóstico de una existencia humana—de un hombre, de un pueblo, de una época—tiene que comenzar filiando el repertorio de sus convicciones. Son éstas el suelo de nuestra vida. Por eso se dice que en ellas el hombre está. Las creencias son lo que verdaderamente constituye el estado del hombre". Para Ortega, las creencias guían nuestros pensamientos, nuestras vidas enteras, contamos con ellas automáticamente sin cuestionarlas para comportamos y ver la realidad: "el hombre, aún el más escéptico, es crédulo, esencialmente crédulo" porque las creencias "forman el estrato de pavorosa e irrevocable seriedad que es constitutiva y últimamente vivir" (1980: 23; 36).[11]

Se podría afirmar, parafraseando a Pérez Gómez (61, 63), que existen tantas formas de currículo como docentes, puesto que los últimos son agentes decisivos a través de su mediación entre el conocimiento del currículo y los alumnos (Gimeno Sacristán 1998: 197, 212, 222-223, 232). Según Argumedo (45) "el plan que tiene en su

[11] Las citas de Ortega y Gasset que se hacen aquí y en otras secciones del trabajo no significan la adhesión total a su filosofía, sino un reconocimiento de la fuerza de su estilo y el poder evocativo de su léxico.

cabeza cada docente es diferente del que pensaron sus constructores y del que están pensando los otros docentes que trabajan junto a él en la misma carrera. Lo que se presenta como un único texto... es, en realidad, sólo una ilusión", jamás aislada del medio social donde se practica. Se retorna así a lo ya señalado acerca del currículo como entidad o como intención de sus actores, y acerca de la distancia entre el texto curricular y las interpretaciones de sus lectores (Gimeno Sacristán 1987: 10; Stenhouse 1987: 27). Otros autores (Handal, Herington y Chinnappan 2004) han equiparado a las creencias de los docentes con la noción de un currículo "privado" que funciona como una interfase entre la teoría y la práctica.

Las representaciones de los actores docentes están situadas dentro de lo que, por ejemplo, Pérez Gómez (162, 164) caracteriza en forma particular como la cultura docente, instalada dentro mismo de la cultura institucional donde se desarrolla socialmente el currículo. Caracteriza a la misma como "el conjunto de creencias, valores, hábitos, y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí". El contenido, es decir creencias, actitudes, hábitos y supuestos, de la cultura individual de cada profesor está socialmente situado dentro de esta cultura docente. Asimismo, el autor divide a la cultura docente en tres niveles que son distintos pero complementarios. En el nivel transaccional, los valores se conciben como propuestas metafísicas. Están fundados en creencias, códigos éticos e intenciones morales. En el nivel racional, los valores se basan en las normas y expectativas del contexto social y se fundamentan colectivamente. En el último nivel, el subracional, los valores se experimentan como preferencias y sentimientos personales, cargados de emotividad. Cada individuo tiene así su cultura experiencial y sus representaciones, que son las que utiliza para configurar significados (199, 216).

A partir de esta definición, Pérez Gómez postula la hipótesis de que las llamadas representaciones docentes son un componente más importante del conocimiento de los profesores que el impartido académicamente durante su formación, ya sea de grado o postgrado. Según el autor, se trata de un tipo de conocimiento, de carácter eminentemente intuitivo y personal, y construido mediante un complejo proceso de interacción con el medio, que determina en gran medida cómo los docentes interpretan el currículo y lo llevan a cabo en la práctica (180, 188, 197). Según esta visión, los

docentes son activos constructores del currículo y utilizan las categorías bajtianas de apropiación de significado (Yamagata-Lynch 2003).

Hargreaves (1998: 15; 189 y ss.) también ubica a las creencias dentro de lo que él denomina la "cultura del trabajo docente". Resalta las conexiones entre lo que sucede con esta cultura dentro y fuera del aula en el espacio de la cultura social. Para este autor, la cultura docente se da en la relación con los colegas. Estos vínculos toman distintas formas. Individualismo (insularidad o aislamiento); colaboración y colegialidad casi siempre artificiales (cooperación y filiación simuladas) o balcanización (escisión total y segregación). Dentro de estas relaciones, vistas de manera bastante negativa, Hargreaves sitúa las creencias y acciones de los profesores:

> Las creencias y prácticas no se basan sólo en la pericia y el altruismo, sino también en estructuras y rutinas a las que se han apegado y en las que pueden haber depositado gran cantidad de intereses personales... con frecuencia, estas estructuras han evolucionado históricamente para satisfacer objetivos políticos y morales muy diferentes de los que muchos consideramos importantes (281).

En sus estudios sobre la universidad, Becher (1993, 2001) ha sugerido que la comunidad académica no sólo está fraccionada en "tribus", sino que, aún dentro de una misma tribu, existen diferentes sub-tribus con sus características peculiares y hasta en posiciones antagónicas con respecto a miembros de los otros subgrupos. Esto podría caracterizarse también como una "fragmentación profesional" (Clark 1992: 65). Estas divisiones, y por ende los individuos que las conforman, tienen sus propios patrones de conducta, estructuras cognoscitivas, creencias, valores, tradiciones, concepciones acerca de la naturaleza de la educación y la investigación, representaciones sociales y culturales, intereses, nichos e historias de vida profesional y académica. Resulta así que todas las disciplinas académicas sostienen distintas creencias acerca de su naturaleza, medios y objetivos. Las diferencias observadas son a menudo privadas y se despliegan sólo dentro de los límites de sus instituciones. Pero están tan arraigadas dentro de ellas que se las puede visualizar como "trincheras" académicas con sus lealtades disciplinarias (61-62). Estas creencias se contraponen de forma más notoria en el desarrollo curricular cuando los actores compiten para especificar lo que la disciplina debe hacer y cómo debe hacerlo (Dilworth y Mc Cracken 1997: 7-8; Stenhouse 1987: 36-37).

Resulta entonces congruente estudiar las representaciones docentes en tanto mediadoras entre el currículo prescrito y las prácticas, porque todas las acciones que el profesor toma respecto del currículo tienen consecuencias para los alumnos, al

determinar los contenidos que ven, cómo los ven, cómo los aprenden y cómo son evaluados. Por último, tanto más significativo, en el contexto de esta investigación, es comprender el pensamiento de profesores que forman a futuros docentes. Esto no es tarea fácil, pero la enseñanza tampoco lo es (Gimeno Sacristán 1998: 201, 212, 223, 228).

Este mundo interno del docente, compuesto de lo que los autores denominan ya sea sus representaciones, creencias, teorías y conocimientos personales y opiniones, se ha constituido hoy en una preocupación válida en la investigación educativa, como lo atestiguan distintos trabajos que intentan develar este universo (Hashweh 2003; Virta 2002; Delandshere y Arens 2001; Stipek y cols. 2001). Mastache (2003: 39) considera que la importancia de las representaciones docentes reside en su función como:

> Organizadores de las relaciones pedagógicas, condicionando no sólo los vínculos pedagógicos (identificaciones, afectos, etc.) sino también los vínculos técnicos (tareas, técnicas, medios, etc.) en tanto: definen las características de las situaciones de formación y las respuestas adecuadas a las mismas; sirven de base para entender las percepciones y experiencias; llevan a actuar sobre la realidad educativa para que ésta coincida con la realidad representada.

Las investigaciones sobre los pensamientos docentes[12] cobraron auge tras la publicación en 1968 de la obra de Jackson *La vida en las aulas.* Este libro marcó un hito no sólo por los descubrimientos conceptuales del autor en torno al currículo "oculto", sino también por su ubicación de las creencias dentro de los conocimientos, también "ocultos", que posee el profesor. Se reconocía su importancia, y complejidad y se otorgaba al docente un lugar y una voz para expresarlas (Clark y Peterson 1997: 444; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: 353; Jackson 1996; Torres Santomé: 11-15).

En la década de los ochenta se distinguían tres categorías del pensamiento del profesor: planificación antes y después de la clase; pensamientos y decisiones interactivos durante la clase y teorías y creencias como acervo de conocimientos que afectan a los dos primeros. Para muchos autores, el pensamiento seguía siendo explícito y razonable, inferible a partir de las acciones docentes. Hacia fines de la década se resignificó el carácter implícito, no razonable e inarticulado del mismo. También comenzó a estudiarse cómo, ante la implantación de un nuevo plan de estudios, cada

---

[12] Para Gimeno Sacristán (1998: 319; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: 353) el pensamiento del profesor está constituido por "el conjunto de supuestos, ideas, creencias, seguramente sistemáticas e inconsistentes [que están] en muy estrecha relación con las tareas que realiza".

docente lo "domesticaba" para que resultara compatible con sus creencias explícitas (Clark y Peterson: 449-50; 502; 515; 525-26).[13]

Entre los precursores de la investigación específica sobre los pensamientos docentes, sus creencias y conocimientos personales, se destacan especialmente Clandinin y Connelly, Elbaz, y Pajares (Cometta: 146; Craig 2000: 344). Connelly y Clandinin son dos investigadores canadienses que fueron los primeros en focalizar exclusivamente su atención en las perspectivas de las opiniones docentes. Derivaron sus estudios de las ideas de Dewey en torno al conocimiento socialmente fundado y de las investigaciones de Schwab y Jackson, estas últimas en la década de 1960 (Connelly 2001). Fueron también pioneros en la investigación narrativa, asignándole particular importancia a los relatos docentes, a los que denominan "historias".[14] Sus trabajos han dado lugar a una multiplicidad de líneas y temas de investigación. En la década de 1990, pasaron de concentrarse en el conocimiento personal y práctico a estudiar el conocimiento profesional, para evitar el riesgo de que los saberes personales fueran aislados en el ámbito exclusivamente privado de los docentes. Por eso se dedicaron a analizar el conocimiento docente también en sus aspectos morales e intelectuales y situado en las relaciones interpersonales. En el nuevo milenio, en pleno contexto de movimientos postcoloniales, el interés de estos investigadores—junto con el de Elbaz (2005) —se ha trasladado a la relación entre los conocimientos personales y profesionales y los lugares, en tanto espacios vividos, donde éstos se forman. Elbaz desarrolla sus investigaciones en Israel y una de sus preocupaciones es la situación de docentes inmigrantes.

Durante sus investigaciones sobre el currículo, Stenhouse (1987: 20-21) también había indicado la importancia de estudiar el "conocimiento real de los profesores", así como "sus profundos mecanismos cognitivos y actitudinales", pero sólo con referencia

---

[13] Vale la pena detenerse en el significado de la acción docente de "domesticar" el currículo. Para ello, se retoma la noción del profesor como traductor o intérprete del documento curricular escrito. En la teoría y práctica de la traducción, el concepto de "domesticación" se refiere al acto de naturalizar el texto escrito en la lengua extranjera a la lengua materna del lector, dejando a éste lo más tranquilo posible. El receptor se siente así como en casa, en una situación doméstica y familiar. La domesticación significa reescribir el texto extranjero de acuerdo con los valores de la lengua y cultura del traductor. Es ésta una experiencia etnocéntrica y narcisista. El reemplazo de la diferencia y la extrañeza del texto original por lo que es inteligible y conocido para el traductor y el lector es un acto de violencia y una mala traducción. De ahí que se pueda entender a la domesticación también como una práctica de "amansar". Estas nociones de fidelidad y traición, ya sea al texto extranjero o al idioma y cultura del traductor y sus lectores se resumen con las palabras *traduttore traditore* (Benjamín: 1992: 72; Berman 1992: 3-5; Steiner: 266; Venutti 1995: 3, 6, 31 y 1998: 11, 22, 27).

[14] En inglés, *stories* por oposición a *history*.

a decisiones curriculares dentro y fuera del aula. Debe recordarse, además, que Stenhouse no trató problemas del currículo universitario. De todas maneras, se destaca el hecho de que el mismo docente debe investigar su propia práctica y sus propias creencias. Identificándose con los profesores, insistía en que "mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica" (285).

En un nivel muy llano de significado, Cimbricz define a las creencias como una "complicada mezcla de ideas que incluye lo que los docentes creen y perciben acerca de la enseñanza y cómo estas ideas se expresan a través del lenguaje y la acción, sujetos a su vez a múltiples influencias". Clark (25, 82, 113), que investiga específicamente la educación superior, afirma que las creencias son "las normas y valores primarios de los diversos actores ubicados en el sistema". En una estructura educativa tal como la universitaria, donde la unidad de organización es tradicionalmente la cátedra, las creencias docentes desempeñan un papel muy activo. Sean compartidas o no, éstas definen lo que cada docente es, qué hace, y por qué lo hace.

El concepto de creencia es difícil de precisar y de estudiar. De esto son testigos las numerosas definiciones ofrecidas, siendo la literatura sobre el tema profusa y sumamente heterogénea (Murphy 2000). Los expertos tienen sus propias agendas de investigación, distintos paradigmas y disciplinas de base: esto puede constituir un obstáculo insalvable o una riqueza infinita a explorar.[15]

Tal vez la definición más conocida de las creencias docentes—pero no por eso menos fácil—corresponda a Pajares (1992: 32), en un famoso artículo cuyo título las caracterizaba como un "constructo desordenado", con muchos "alias", y las explicaba en los siguientes términos:

> Definir las creencias es, en el mejor de los casos, un juego [de alternativas]: actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas para la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensiones y estrategia social, para nombrar unos pocos que se encuentran en la literatura (mi traducción).

Pajares ha afirmado mediante los resultados de sus investigaciones que las creencias docentes determinan y también predicen sus prácticas. Asimismo ha indicado que los hallazgos de diversos estudios sugieren que la relación entre las creencias

[15] Para Ortega y Gasset esto tiene que ver con el hecho de que los "fenómenos humanos" muestran "resistencia" e "indocilidad", negándose a ser apresados por conceptualizaciones (2004).

tenaces de los docentes y sus prácticas es sumamente problemática si no se la contextualiza adecuadamente (Bromwell y Pajares 1999; Pajares y Graham 1998). Pero, ¿qué relación existe entre las creencias y las representaciones? Las creencias podrían redefinirse como sistemas de representaciones socialmente construidas, mediadoras entre la experiencia personal y la realidad, "mapas" mentales del mundo externo que guían las acciones de sus poseedores (Murphy).

En las investigaciones argentinas, Feldman (1992: 41-44) comenzó refiriéndose a "las creencias y teorías personales de los docentes" para luego adoptar, en trabajos más recientes, la categoría de "pensamiento del profesor" (2002: 87).[16] Cometta (144) reseña estos estudios ubicándolos dentro de lo que llama "el paradigma del «pensamiento del profesor»". Bentolilla (2002: 167) caracteriza estas investigaciones situándolas como una "vertiente", una "corriente" que inaugura un campo de investigación "riquísimo". Lo que resulta innegable es que, por medio de sus creencias, los docentes producen y articulan su conocimiento del mundo exterior y de sus propias acciones, construyen la realidad, la interpretan y actúan en consecuencia. Esta construcción se realiza en base a sus representaciones, su sistema de creencias y teorías personales, su conocimiento personal y privado y su sentido común académico y personalizado.

Prosiguiendo con Feldman, este autor (1999: 71) hace alusión a la cantidad de categorías utilizadas por diversos expertos para estudiar las representaciones del profesor. En su opinión, esta "profusión de conceptos" puede indicar distintas formas de investigarlos, pero entorpece simultáneamente la comparación de resultados de las investigaciones, y "genera problemas de confiabilidad" (2002: 89). Procede a organizarlos divididos en cuatro grupos: los que expresan aspectos regulativos, tales como los esquemas, planes o rutinas, el "saber qué y cómo"; los que definen núcleos generales de significados como las metáforas, imágenes, creencias; las categorías que agrupan principios organizadores como las teorías intuitivas, subjetivas o implícitas, que son perspectivas o formas personales de mirar las cosas; y los conceptos que definen la orientación, composición y articulación de las teorías con la experiencia

[16] La categoría de pensamiento del profesor sigue siendo problemática ya que, en los orígenes de las investigaciones sobre el mismo, se intentaba deducir estos pensamientos a partir de las acciones observables de los docentes antes, durante y después de las clases, especialmente con metas a estudiar sus procesos de planificación (Clark y Peterson: 443). Para otros (Schulman: 20 y ss.) el pensamiento del profesor incluye, además de emociones y propósitos, cogniciones y metacogniciones. Todo esto inferido a partir de conductas observables.

personal. Un ejemplo de esto último es el conocimiento práctico, al que Schön llama "conocimiento en acción" (69-76).

Schön (1992: 33) acuñó el concepto de "conocimiento en acción" para referirse "a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables desde el exterior... o se trate de operaciones privadas" aunque "paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente".[17] Creó también el concepto de "reflexión en la acción", que se realiza durante una acción presente, sin que el actor se detenga a pensar, sino que simplemente reorganiza y corrige lo que está haciendo durante la acción misma (37). Finalmente, Schön también plantea que "los seres humanos, en sus relaciones personales, *diseñan* su comportamiento y sostienen teorías para hacerlo así". Estas teorías de la acción "contienen valores, estrategias y supuestos subyacentes que dan cuenta de los patrones individuales de comportamiento interpersonal" (225). Paradójicamente, y a pesar de que se lo cita por su concepto de profesor reflexivo, Schön suprimió deliberadamente a la docencia de su modelo de competencia profesional (Vez: 414).

Liston y Zeichner (102), en concordancia con su visión socialmente crítica de la educación, encuentran que los aportes de Schön son valiosos, aunque poco dicen acerca de las "creencias y concepciones sociales implícitas" de los docentes. Estos autores utilizan los términos "creencias, prácticas, valores, convicciones personales" para referirse a las concepciones personales de los docentes. En todo momento, indican que las mismas se encuentran enraizadas tanto en el individuo como en la comunidad a la que éste pertenece (68-69). Gimeno Sacristán (201-202) también disiente con las categorías de Schön, ya que en su opinión éstas se aplican a otra clase de profesionales, tales como los arquitectos o diseñadores, cuyas situaciones de trabajo son diferentes de la situación áulica. Para Gimeno Sacristán, la reflexión en la acción es de carácter técnico, mientras que el conocimiento reflexivo del profesor es mucho más intuitivo. Atkinson y Claxton (2002: 15-17) reformulan el concepto de Schön de reflexión en la acción, porque la ven como una manifestación del pensamiento intuitivo e implícito de los docentes. Descartan el término reflexión, ya que no se trata de un proceso consciente, sino de su contrario, que es la intuición. También discreparían con Gimeno Sacristán, en tanto para ellos la intuición no admitiría la reflexión.

---

[17] Hay otros autores que tratan este conocimiento especial como "práctico", "profesional" o "de oficio" (Cometta: 145).

Por su parte, algunos otros autores (MacDonald y cols. 2001) creen necesario separar las definiciones de sistema de creencias docentes de aquéllas de sistema de conocimientos docentes, aunque estos últimos sean de carácter práctico. Las creencias son personales y subjetivas, aunque con fundamentos sociales, y se diferencian del conocimiento teórico y práctico de los docentes, por más que sin duda influyan en el mismo. Gimeno Sacristán (1998: 216) hace alusión a una "epistemología implícita" de los docentes, que define como "concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas" que se integran en "concepciones más amplias que pueden definir toda una ideología personal" que debe desenmascararse.[18] Otros autores prefieren utilizar la expresión conocimiento tácito (Diker y Terigi: 101-110). También se encuentra en la literatura el concepto de creencias epistemológicas, que se definen como teorías implícitas o intuitivas sobre la naturaleza del conocimiento, el conocer y el aprendizaje. Éstas explicarían por qué algunos docentes nunca progresan más allá de una visión elemental de la enseñanza, que coincidiría, en forma domesticada, con sus propias teorías simplistas sobre la docencia (Bustos Flores).

Finalmente, puede que no exista consenso sobre la definición de creencias y representaciones o sobre el término adecuado para referirse a ellas. Pero lo que sí existe entre los autores es acuerdo sobre la resistencia de las mismas al cambio, su estatismo, su naturaleza emotiva y su profundo arraigo (Murphy). Como afirmaba Ortega y Gasset (2004) las creencias son "básicas, fundamentales, radicales". Son parte de una "fe viva" y un "amor vivo" por su constante presencia.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el interés se había concentrado tradicionalmente en la enseñanza del idioma en sí y poco en la formación docente. Sin embargo, la educación de los docentes resulta fundamental para el aprendizaje de los alumnos, lo que a su vez conduce a investigar la formación de los propios formadores de docentes, revalorizando el rol de sus conocimientos personales en los contextos específicos de las prácticas. Este interés por la construcción del conocimiento personal de los docentes de lenguas extranjeras y la interacción entre sus creencias, el medio

[18] En un trabajo posterior no específicamente dedicado al currículo, Gimeno Sacristán establece vínculos entre las creencias y las teorías de los docentes, entendidas éstas en su acepción más común o popular. Indica que el término teoría también se puede aplicar a "las concepciones o explicaciones que los sujetos tienen de los fenómenos y realidades, conectando los conceptos de creencia, pensamiento, conocimiento y saberes de los sujetos" (1999: 31).

donde actúan y los procesos de intervención pedagógica en los cuales toman parte datan de fines de la década de 1980 y principios de 1990 (Freeman y Johnson: 397-400).

En estos estudios, la enseñanza de una segunda lengua se ve como un proceso situado e interpretativo, donde el saber de los docentes no sólo es el codificado que adquirieron durante su educación formal, sino que es vivido y elaborado día a día (Golombek 1998: 447). Dentro de ese conocimiento vivido, experimentado, se localizan que muchas veces expresada en torno a narrativas sobre lo que sucede en la clase. Este conocimiento, a su vez, trasciende en las decisiones que toman los docentes sobre su enseñanza y en lo que sucede diariamente en la clase (448-449).

En el caso de los formadores, las elecciones que realizan sobre los contenidos, pedagogía y formas de enseñanza reflejan sus creencias acerca de cómo se aprende, lo que vale la pena saber y cómo se puede aprender mejor. Estas decisiones son de carácter político y epistemológico porque lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se evalúa tiene no sólo un valor académico sino también social (403).

Con referencia nuevamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las investigaciones también han revelado que existen fuertes lazos entre lo que la literatura denomina las teorías personales de los docentes y sus prácticas en el aula (M. Borg 2001: 186-87; S. Borg 1998b: 157). Estas teorías constituirían sistemas pedagógicos personales, compuestos de "depósitos de creencias, conocimientos, teorías, conjeturas y actitudes" (S. Borg 1998a: 9, 28-31). Las creencias son acerca de: los alumnos, los mismos docentes, el rol del profesor, los materiales, el manejo de la clase y las actividades de enseñanza. También se destaca el efecto imperecedero de las creencias que se sostienen antes de ingresar al profesorado. Durante el período de la formación docente, las creencias infundidas al principio son las que se hallan más firmemente establecidas en los docentes novatos. Pareciera que la capacitación de los docentes graduados sólo tiene un impacto duradero en su práctica si acuerda con sus creencias preexistentes. En la clase, la experiencia progresiva continúa el desarrollo de un sistema de creencias pedagógicas y teorías prácticas que es personalizado y pragmáticamente orientado. Este sistema se encuentra "archivado" en forma de episodios derivados de la experiencia personal de los docentes, que suelen manifestarse oralmente en narrativas anecdóticas. Este conjunto de creencias también proporciona a los docentes de inglés una forma de conocimiento experto sobre la enseñanza de esta lengua que influencia sus decisiones pedagógicas. Por ejemplo, tienen representaciones acerca de los estudiantes

típicos que les permiten predecir sus necesidades lingüísticas, expectativas y experiencias incluso antes de conocerlos.

Existen estudios que indican que las realidades sociales, psicológicas y ambientales de la clase a veces atenúan o impiden la implementación de este sistema de teorías o creencias en la toma de decisiones. Sin embargo, en muchos casos los docentes discuten su trabajo sólo con referencia a sus percepciones, sin relacionar sus conductas con las fuerzas externas sobre las cuales no tienen control, tales como, en el caso que nos ocupa, los mandatos del currículo. En resumen, las creencias y teorías son un "factor determinante" de las decisiones docentes (Wassermann 1999: 41). Otros autores (MacDonald y cols.) van más allá y opinan que, en el caso de los profesores de lenguas extranjeras, se ha visto que crean y mantienen redes de creencias y suposiciones que llegan a convertirse en una verdadera teoría personal sobre la enseñanza y el aprendizaje, a la que ya se ha aludido. Tal vez el conocimiento profesional de los docentes de lenguas extranjeras pueda considerarse más exactamente como creencias (Murphy).

Stern (23) también identifica teorías personales en la enseñanza del inglés. Por otra parte, y en este sentido, todos los docentes tienen una "teoría de la enseñanza" propia. Como se ha visto, Gimeno Sacristán (1998: 216) se acerca a esta definición de Stern cuando señala que, además de opiniones e ideas, el profesor tiene una "epistemología implícita", es decir una concepción no explicitada, y tal vez en retazos, sobre la naturaleza del conocimiento que debe impartir.

Como se desprende de estas discusiones, y para algunos autores, el término teorías englobaría las creencias, percepciones y representaciones docentes (Carr 1996: 55, 565). Al vocablo suele agregársele muchas veces el calificativo de implícitas, subyacentes e inaccesibles la mayoría de las veces a la conciencia de aquellos que las detentan, y de carácter abstracto y mental. Estas teorías se mueven a nivel de creencias, y naturalmente se diferencian de las teorías del conocimiento científico. Tan importantes son las teorías implícitas que no hay cambio curricular a nivel objetivo sin cambio subjetivo a nivel de las creencias (Vogliotti y Machiarola: 68-71).

Kramsch (1994: 12) realiza una seria crítica a la existencia misma de estas teorías personales en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua o lengua extranjera.

> Hasta el momento, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha caracterizado por buscar un "punto medio". Siempre ha tratado de resolver los conflictos de manera

> cuantitativa tomando un poco de esto y aquello de distintos puntos de vista, muchas veces opuestos. Se ha negado a ser ideológica y ha abrazado una ideología conservadora y moderada o conciliatoria, reconocida por su tendencia positivista y pragmática y permaneció empeñada en minimizar los conflictos como una forma de asimilarlos (mi traducción).

Señala la autora que esta área carece de una tradición de pensamiento dialéctico, es decir de la capacidad de establecer un diálogo entre puntos de vista opuestos y contradictorios, reconociendo y aceptando diferencias, comprendiendo la posición del otro y tratando de buscar un espacio común—lo que ella denomina un "tercer lugar". Al organizarse en torno a polaridades, la profesión se enfrenta en torno a siete dicotomías: aprender haciendo y aprender pensando; gramática y comunicación; habla del profesor y habla del alumno, leer para aprender y aprender a leer; lengua y literatura; lengua y cultura; hablante nativo y no nativo. Vez (248) señala los mismos vaivenes pendulares, agregando otras dicotomías: aprendizaje y adquisición; lengua y habla; lengua y medio y mentalismo y conductismo, entre otras. Opina, asimismo, que los docentes de lenguas extranjeras no carecen de teorías, sean éstas implícitas, explícitas, teóricas—valga la redundancia—o prácticas—valga el oxímoron. Sucede que se trata de teóricos que no saben que tienen teorías, en otras palabras, se trata de teóricos "ignorantes" (71). El autor se pregunta si este déficit no se debe a la formación recibida. En defensa de los profesores, puede alegarse que las demandas de su trabajo en el aula, la imprevisibilidad de los hechos de su oficio y la naturaleza intrínseca de la enseñanza exigen reacciones intuitivas y viscerales para sobrevivir en una profesión de riesgo (Murphy).

En torno a la formación docente del inglés como lengua extranjera, Phillipson (1993: 48-49) afirma que el discurso profesional en torno a la enseñanza del inglés desconecta la cultura de la estructura al limitar el tratamiento de la pedagogía del lenguaje a cuestiones técnicas, es decir el lenguaje y la educación en un sentido restringido, excluyendo problemas políticos, sociales y económicos. Como lenguaje global de los negocios y la información y como bien del mercado, en términos de producción, venta y demanda de productos y recursos materiales y recursos inmateriales, la enseñanza del inglés posee aspectos económicos e ideológicos. Está relacionada con la cultura y con la estructura.

En este contexto, la creencia—ampliamente difundida entre los docentes—que la enseñanza del inglés es apolítica y aideológica sirve para desconectar la cultura de la estructura, al conjeturar que las preocupaciones educativas pueden separarse de las realidades sociales, políticas y económicas. En otras palabras, aseverar que el inglés es

neutral—un instrumento, una herramienta—implica una desconexión entre lo que es como cultura, y su base estructural, que es lo que tiene y hace. Se apartan los medios de los fines o propósitos de los usos del inglés. Quienes comparten esta creencia quedan de esta manera eximidos de la obligación de tratar estas cuestiones. Por otra parte, esta visión alienta un enfoque técnico de la enseñanza del inglés, separado incluso de cuestiones educativas más amplias. Esto se explica en parte por el hecho de que la mayoría de los que trabajan en el campo de la enseñanza de inglés se han confinado, por su propia elección y formación, a cuestiones lingüísticas, literarias o pedagógicas (57; 287).

En la didáctica del inglés como segunda lengua o lengua extranjera raras veces se examinan las conexiones entre el idioma y el poder político, económico y hasta militar detrás del mismo. Esta didáctica tiende a centrarse en lo que sucede en la clase y sus cuestiones organizativas y metodológicas. En los círculos profesionales de la enseñanza del inglés, el idioma se considera como un beneficio indisputable, lo mismo que las políticas lingüísticas y la pedagogía que usualmente emanan de Gran Bretaña y de los Estados Unidos (8).

En el área de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, la interrelación entre creencias docentes, currículo y prácticas ha sido resumida de la siguiente manera:

> Existe un creciente cuerpo de pruebas que indican que los docentes están altamente influenciados por sus creencias, que a su vez están ligadas a sus visiones del mundo y a sus concepciones sobre su propio lugar en éste. Una revisión extensa de la literatura sobre creencias docentes concluyó que éstas ejercían mayor influencia que el conocimiento docente respecto a la planificación de lecciones, la toma de decisiones y la práctica en el aula en general...También se comprobó que las creencias son mucho más influyentes que el conocimiento, al determinar cómo los individuos organizan y definen tareas y problemas, y que eran mejores predictores de la forma en que los docentes se comportaban en el aula (Williams y Burden 1997: 56, mi traducción)

Para finalizar, hay otro cuerpo de investigaciones que sugieren que la práctica docente se encuentra moldeada por aquellas enseñanzas que los docentes observaron. Esto es lo que se denomina el noviciado de la observación. Un graduado universitario ha contemplado unos veinte años de clase desde el comienzo de su vida escolar, y estas experiencias no pueden dejar de influenciar el ejercicio de su profesión. Las memorias individuales de estas experiencias constituyen un libreto que se da por sentado, una convención casi invisible que gobierna lo que sucede en las clases (Handal, Herrington y Chinnappan; Marshall y Smith 1997: 264-266). El tema del peso relativo de estos años indica que la vivencia universitaria de grado del profesorado es demasiado corta en

relación con la biografía escolar anterior y toda la trayectoria docente posterior, de mucha mayor duración (Bentolilla: 168; Cometta: 143). Este campo también está ligado al estudio de las creencias docentes, ya que parte de las mismas, como se verá, han sido heredadas y tienen un origen social (Carr: 57-59).

Nuevamente, y para concluir esta sección, el estudio sobre las creencias y representaciones del profesor resulta oportuno dado que "los seres humanos mediatizan y construyen la realidad en base a las teorías de las que disponen, crean interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones" (Feldman 1999: 30). En estos términos, no es posible estudiar el currículo y la enseñanza sin incluir estos conocimientos docentes, porque sirven para explicar las discrepancias entre las declaraciones y acciones de los agentes (2002: 93). Para el autor: "la enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en la que se inscriben las acciones y de las perspectivas de los actores". Las representaciones, teorías y creencias de los docentes tienen un "papel mediador y constructivo" en el currículo y las prácticas (1999: 69-76). En este punto, deben diferenciarse las investigaciones que estudian las creencias de los docentes (por ejemplo, Hashweh, Virta, Taylor y Sobel 2001, Stipek) de aquellas que estudian las creencias de los formadores de docentes (por ejemplo, Delanshere, Freeman y Johnson, Porlán Ariza y cols.), que son más pertinentes para el presente estudio.

Este trabajo ha efectuado repetidas alusiones al currículo como proceso de traducción, de creación de significados docentes. Es en base a sus representaciones que el docente traduce el currículo a un programa (PTD) y éste a su vez a los procesos de trabajo del aula. La mayoría de las veces parecería realizar esta interpretación conforme a sus particulares concepciones acerca de la asignatura y el currículo (Díaz Barriga 2002: 40-41). Para estudiar la problemática de las representaciones docentes en torno al currículo prescrito y su traducción a un PTD debe acudirse a categorías de análisis que provienen de otros campos (Camilloni 1999: 26). La didáctica es una disciplina donde convergen muchas otras, cuyos aportes son necesarios, aunque deben leerse a partir del objeto de estudio de la didáctica—es decir, de la enseñanza (1994: 38). Davini (2002: 17) enfatiza que en la didáctica el investigador debe hacer uso de "un entretejido artesanal de marcos conceptuales" desde el cual reelaborar las categorías de análisis. Es legítimo tomar prestadas nociones de otros campos disciplinares y traducirlas al propio.

1.4. Categorías para el estudio de las representaciones docentes

La categoría analítica de *habitus* de Bourdieu resulta sumamente útil para estudiar las construcciones de significado y representaciones docentes, ya que podría explicar los fundamentos de su conocimiento práctico o sentido común. Es justamente el concepto de *habitus* lo que hace posible la existencia de este sentido común: tener un oficio docente es tener un *habitus*, "una matriz práctica" (Bourdieu 2003d: 58). Pero tal vez la contribución de Bourdieu más pertinente para este estudio, haya sido su intento de encontrar un terreno intermedio entre la agencia individual y la determinación estructural. La categoría del *habitus* supera las nociones individualistas de hábitos conservadores o resistentes al cambio y creencias profundamente arraigadas (Raths 2001). Visto de otra manera, las representaciones de los agentes[19] no pueden ser explicadas solamente por medio de sus propias explicaciones semi-conscientes.

En las palabras del autor (Bourdieu 1997b: 20), los *habitus*, con su dimensión sincrónica y diacrónica, pueden definirse preliminarmente como: "principios generadores de prácticas distintas y distintivas... pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, aficiones, diferentes. Establecen diferencias... pero no son las mismas diferencias para unos y otros". También indica que "muy frecuentemente las proposiciones con pretensión universal que los universitarios escriben sobre el universo no son más que la universalización de su experiencia particular sobre la universidad" (2003d: 70-71). Por otra parte, debe preguntarse cuáles son las condiciones sociales que producen estos pensamientos.

Para estudiar las representaciones de los docentes utilizando el concepto de *habitus*, debe primero construirse la estructura objetiva del campo donde estos docentes "juegan". Es decir que debe elaborarse el sistema de posiciones y relaciones objetivas de los actores (Gutiérrez 2003a: 9). Precisamente el campo es "el espacio de juego, las reglas de juego, los asuntos en juego [*enjeux*, literalmente "en juego"]". El campo bourdiano es una "construcción social" con "reglas explicitas y específicas, espacio y tiempo extraordinariamente delimitados" (Bourdieu 1991a: 114; 1996: 127-131).

---

[19] El agente social se constituye "en su verdad de operador práctico de construcción de objetos" (Bourdieu 1996: 26).

Si para la didáctica el currículo podría ser un campo, también lo es según las categorías bourdianas. Resulta así que el campo que nos ocupa particularmente aquí tiene un carácter más docente que intelectual—el currículo universitario para el Profesorado de Inglés—tiene dimensiones temporales y hasta espaciales, está firmemente situado en un momento y un terreno (1991b: 248; 2003d: 24; Popkewitz y Pereyra: 34). Incluso posee un espacio físico institucional desde donde operan los agentes: un Departamento de Lenguas Modernas. Asimismo, este campo de relaciones y posiciones es mucho más que un lugar: tiene una dimensión histórica con recortes sincrónicos y trayectorias diacrónicas que se describirá en el contexto de esta investigación (Gutiérrez 2002: 21). Por último, posee distintas formas y volúmenes de capitales que se juegan. El capital permite posicionarse y tomar posiciones: constituye una especie de pasaporte social, mientras que su volumen se refiere a la dotación del mismo. Por su parte, la estructura del capital indica el peso relativo de las distintas formas de capital en el volumen total de éste (Bonnewitz 2003: 47; Bourdieu 1996: 131; 2003e: 32).

En su sociología, Bourdieu caracteriza cuatro formas—diríamos generales o básicas—de capital. En primer lugar, el económico, es decir, factores de producción y bienes económicos no sólo del actor sino de su familia. En el Profesorado de Inglés podría hablarse de remuneraciones por los cargos docentes, incentivos para distintas categorías de investigador, o subsidios para la investigación. El capital cultural, en términos muy amplios, alude al conjunto de calificaciones intelectuales objetivas incorporadas o institucionalizadas. Se indicarían los títulos docentes de grado y postgrado, y otras calificaciones académicas, el capital escolar previo de los profesores, sus habilidades docentes, el conocimiento que poseen sobre los contenidos que imparten, su bibliografía disponible, entre otros (2003d: 108). La acumulación de capital cultural empieza desde la más temprana niñez en el ámbito del hogar. Dentro del capital cultural también se encontraría el capital lingüístico, de crucial importancia en el profesorado de una lengua extranjera. Para el Profesorado de Inglés que nos ocupa, el capital lingüístico de los docentes sería el casi perfecto dominio de la lengua extranjera a nivel coloquial y también a nivel académico, culto. El ingreso a la carrera de grado ya supone la posesión de un considerable volumen de este capital, lo cual indica éxitos e inversiones escolares anteriores, estas últimas generalmente apoyadas en el capital económico de los padres. Este capital es altamente rentable no sólo en términos

económicos, sino también culturales, sociales y simbólicos (2003e: 126; Bourdieu y Passeron 114-15; 125; 142; 148; 167).[20]

El capital social sería, en esta instancia, el conjunto de relaciones sociales de los docentes como grupo y como individuos dentro del campo: por ejemplo relaciones de apoyo—o falta del mismo—entre los propios docentes, entre los docentes y la gestión, los docentes y los alumnos. Por último, el capital simbólico es el reconocimiento por la posesión de las otras tres formas de capital: por ejemplo crédito, distinción y prestigio profesional y/o académico. La posesión de este capital legitima, a ojos de colegas, autoridades, subordinados y alumnos, entre otros, las posiciones de los que lo detentan (Siisiäinen 2000).

Para el campo universitario propiamente dicho, Bourdieu desmenuzó muy puntillosamente los distintos tipos de capital presentes y en juego (1984: 55, 60-61, 99, 165). En primer lugar, diferencia entre capitales heredados y adquiridos, dando por sentado que todos suponen inversión constante del sujeto y su familia. Luego, alejándose un tanto de las cuatro formas básicas aquí descritas, reclasifica los capitales institucionalizados en las universidades. Aplicados al contexto del presente estudio, los capitales en la universidad serían los siguientes. En primer lugar está el capital familiar heredado (económico, social, cultural). Luego seguiría el capital escolar o educativo que comprende toda la trayectoria de instrucción del profesor, incluyendo sus inicios en la docencia universitaria. A continuación se encuentra el capital de poder universitario, o el capital universitario a secas, que en la Argentina se vincula a los puestos de gestión electiva y no electiva. Seguidamente, hay dos divisiones del capital científico. La primera es el capital de poder científico que se refiere, entre otros, a la dirección de instituciones, grupos o publicaciones (lo que en la Argentina haría a un investigador Categoría I o II según el Programa de Incentivos de la SPU). La segunda es el capital de prestigio científico, bajo la forma de distinciones y galardones obtenidos. Posteriormente, se halla en capital de notoriedad intelectual, que indica si el docente y su producción gozan de popularidad en los medios. El capital de poder político se refiere a la pertenencia a organismos o comisiones gubernamentales. Es diferente de las disposiciones políticas de los profesores, que constituyen la participación en actividades

[20] Para indicar la importancia del capital lingüístico y su concepción del mismo, Bourdieu (2003e: 126) hace alusión a la conocida hipótesis de Sapir-Whorf, de carácter un tanto radical, tradicionalmente denominada hipótesis de la relatividad lingüística. Ésta postula que nuestro lenguaje forja nuestra concepción de lo que es la realidad y cómo la percibimos (Sapir 1921; Whorf 1942).

políticas partidarias más allá del ámbito universitario. Finalmente, Bourdieu incluye una forma de capital específico de cada profesor en cada institución y éste es la "competencia". La misma sólo vale para y dentro del ámbito universitario, que es la que lo confiere.

El interés o fin común en el campo que nos ocupa es la carrera del Profesorado de Inglés, y vale la pena luchar por ella. Por eso todos los competidores la toman en serio, a pesar de sus antagonismos. En el sistema de relaciones en el que entran los participantes, lo que realmente está en pugna es la forma de currículo que se impone—y la que lucha por imponerse. El juego mismo tiene sus reglas de entrada bajo la forma de concursos, designaciones temporarias, o contratos, y reglas de salida, como puede ser la pérdida de un concurso y la no renovación de una redesignación (1990: 135-137; 1997a: 25).

Hasta el momento, se han discutido las relaciones que los agentes mantienen hacia adentro del campo. Sin embargo, ningún campo es cerrado en sí mismo, a pesar de que cada uno tiende a excluir influencias externas. El campo del Profesorado de Inglés mantiene relaciones con, por ejemplo, los de otros profesorados de su Facultad o con el de la gestión, y siempre dentro del ámbito global del campo universitario local y nacional. En general, la estructura de un campo universitario es de base ancha para la toma de decisiones (1991b: 224-25; 2003e: 85).

El campo se halla en una "complicidad ontológica" con el *habitus*, porque las condiciones sociales tienen una "doble existencia" en "las cosas y en los cuerpos". La dimensión de las primeras, el sentido objetivo, se encuentra en el campo. La dimensión de los segundos, el sentido subjetivo, reside en el *habitus* (Gutiérrez 2003b: 30). Dentro de este campo, la gente dispuesta a jugar el juego, porque está dotada de *habitus* para jugarlo, son los docentes. El *habitus* permite entender la tenacidad de las inclinaciones, predilecciones y particularidades de cada profesor. Cada docente posee una historia propia, que surge a su vez de la historia del campo donde actúa. La historia del individuo se entreteje con la historia del campo:

> Así, para entender lo que [un profesor] hará en una coyuntura dada... hay que saber qué posición ocupa dentro del espacio universitario, pero también cómo llegó a esta posición y a partir de qué punto originario dentro del espacio social; la forma en que se accede a una posición está inscrita en el *habitus*. En otras palabras, los agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente constituidas, la situación que los determina (Bourdieu y Wacquant 1995: 93-94).

La historia y la trayectoria de un individuo no son un tema menor. A itinerarios y genealogías más largas le corresponde mayor edad. En la docencia, más años indican mayor antigüedad. Eso implica no sólo un *habitus* más arraigado sino también la posesión en alto grado de ciertas propiedades (biográficas, sociales, económicas, profesionales) y la acumulación de capitales. La antigüedad, asociada a la posición elevada, puede conferir hasta un carácter de nobleza, efectivizada en cargos o asignaciones de funciones, tales como director, consejero o jurado. También hace posible la existencia de profesores titulares con jóvenes ayudantes elegidos como futuros sucesores. Pocas veces se es consciente de que la designación de los herederos de una cátedra resulta mutua, como la de una pareja de casados. Tanto va el capital al capital como el *habitus* al *habitus*. El pupilo cuenta con un capital y un *habitus* de base que le permiten jugar el juego al cual lo invita el profesor (Bourdieu 1984: 20-22, 83, 125-26). Vulgarmente, estas afinidades se conocen bajo el dicho: "Dios los cría y ellos se juntan".

El estudio del *habitus* se realiza en el segundo momento subjetivista de la investigación, tras la construcción del campo en el momento objetivista (1996: 129). La definición más citada, tal vez por lo exhaustiva, de *habitus* es la siguiente:

> Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas dispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (1991: 92).

Si se toman individualmente los conceptos de esta definición (2003d: 33-35; 2003e: 138-39; Bourdieu y Passeron 1995: 73, 81, 168, 262; Gutiérrez 1991b: s/p; 2003a: 12-13), puede verse que los "sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles" se refieren a estructuras de inclinaciones—en tanto estado corporal inscripto por lo objetivo— a actuar, pensar, representar o sentir de una manera y no de otra. Estas incitaciones diferenciadas y diferenciantes son perdurables, y pueden moverse entre diversas prácticas.[21]

[21] El concepto de *habitus* suele indicarse visualmente al unir las yemas de los cinco dedos de una mano y tocándose con ellas la base del estómago, al mismo tiempo que se encogen los hombros hacia delante. Ya decía Ortega y Gasset (2004) "nuestras creencias, más que tenerlas, las somos".

Servicio de Información Documental
Dra. Liliana B. De Boshi
Fac. Humanidades
UNMDP

El *habitus* sería una especie de capital genético, ligado a la posición del agente en la estructura del campo y a la trayectoria que lo ha conducido a tal situación. Las disposiciones están encarnadas en los agentes y determinan, por ejemplo, lo que saben y lo que ignoran, lo que pueden hacer y lo que no, lo que está bien o mal, lo que es distinguido o vulgar. Las "estructuras estructuradas" se construyen por las condiciones objetivas del campo donde el agente juega, vive, opera.[22] Son también "estructurantes" porque no sólo son construidas sino que también originan, elaboran y sostienen prácticas, visiones, esquemas clasificatorios y definiciones del mundo, a partir de los cuales el agente define su actuación en nuevas prácticas. Dicho muy simplemente, el agente construye al mundo, a la vez que es construido por él.

Los *habitus* son "representaciones objetivamente adaptadas a su fin" porque están tan hechos cuerpo que se adecuan perfectamente a los objetivos que persiguen sin que los actores sean conscientes de ello. Son a la vez interiorización de lo externo y externalización de lo interno. La frase "sin suponer la búsqueda consciente de fines" indica que no se trata en absoluto de metas o selecciones racionales de los agentes. Para alcanzar estos fines no racionales es inútil "el dominio expreso de las operaciones necesarias", ya que no es imprescindible conocer explícita, conscientemente, las acciones requeridas para lograr los fines. Las prácticas de los agentes tienen una lógica propia, inmediata, que no es la de la ciencia ni la de la Lógica. Por eso dice el autor que estas "operaciones necesarias" no son "el producto de obediencia a reglas" ya que los agentes poseen estrategias inconscientes o sólo parcialmente controladas.

Finalmente, el *habitus* tiene una relación con el lenguaje, ya que la estructura de este último es producto del primero. Asimismo, las disposiciones que constituyen al *habitus* se encuentran "colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director", en una armonía preestablecida. Esto quiere decir que,

---

[22] Para ilustrar cómo la noción de *habitus* explica la unidad de estilo entre las prácticas y los bienes de un agente singular, Bourdieu (2003a: 33) hace referencia a la conocida descripción de la viuda Vauquer y su comedor que realiza Balzac en *Le père Goriot* (1972: 12-13): "Cette pièce est dans tout son lustre au moment où, vers sept heures du matin, le chat de madame Vauquer précède sa maîtresse...Bientôt la veuve se montre... Sa face vieillotte, grassouillette, du milieu de laquelle sort un nez à bec de perroquet; ses petites mains potelées, sa personne dodue comme un rat d'église... *sont en harmonie avec cette salle* où suinte le malheur... Sa figure fraîche comme une première gelée d'automne, ses yeux ridés... *enfin toute sa personne explique la pension, comme la pension implique sa personne. Le bagne ne va pas sans l' argousin, vous n'imagineriez pas l'un sans l'autre. L'embonpoit bafard de cette femme est le produit de cette vie, comme le typhus est la consèquence des exhalaisons d'un hôpital.* Son jupon de laine tricotée... *résume* le salon, la salle à manger, le jardinet, *annonce* la cuisine et *fait pressentir* les pensionnaires. *Quand elle est là, ce spectacle est complet...*" (mi énfasis).
Esto explicaría por qué la elección entre agente y lugar es mutua. Una institución sólo escoge a aquellos que hacen lo propio con ella (Bourdieu 1984. 134).

dentro de un mismo campo, las prácticas de los agentes—aunque éstos tengan la ilusión de su libertad— son, por lo general, tan regulares y previsibles que parecen estar bajo la supervisión de un director invisible. Bourdieu señala que todos tenemos un "sentido práctico", es decir, el "sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto)". Al ser distinguidos y distinguidores los *habitus* producen diferencias diferentes.

El *habitus* puede ser igualmente considerado "esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada". También es natural no saber explícitamente lo que se hace, porque en eso consiste justamente el sentido del juego que permite operar en el campo (Bourdieu 1997b: 40, 166). El *habitus* es "*intention-in-action*", sentido práctico de lo que hay que hacer en el juego: qué jugar y cómo jugarlo, es lo que permite que el sentido objetivado se torne vivido (Gutiérrez 2003b: 37). El *habitus* nos recuerda que "hay un saber práctico que tiene su propia lógica, que no es reductible a la del conocimiento teórico; que, en un sentido, los agentes conocen el mundo social mejor que los teóricos", aunque sea el trabajo del científico explicar ese saber (Bourdieu 2003d: 51). Existe también un *habitus* específicamente universitario, que indica los límites y la legitimidad de lo que se puede, por ejemplo, obtener, saber, esperar, querer, preferir en la universidad (1984: 189).[23]

De este extenso comentario se retoma con especial interés el concepto del *habitus* como principio generador y organizador de prácticas y de representaciones sobre lo que es posible y lo que no lo es. El *habitus* es la persona total: una manera global de actuar, la destreza de vivir, una segunda naturaleza que se enseña y aprende artesanalmente (2003f: 90). Para Bourdieu (1996: 127, 134; 2003d: 34, 39) las representaciones, creencias,[24] pensamientos y percepciones de los agentes varían y se organizan según su posición en el campo social y según su incorporación de las estructuras sociales en el *habitus*. Todo el universo del que se ocupa la ciencia social es el objeto, y en parte el producto, de representaciones antagónicas, cuyas existencias mismas dependen de sus pretensiones de verdad. Se distinguen varias clases de

---

[23] El *habitus* necesario para funcionar en la universidad no es patrimonio exclusivo del docente. El "buen" alumno universitario es aquél dotado del *habitus* y capitales correctos para jugar el juego del campo.

[24] Las creencias se asocian con la *doxa*, que es propia de cada uno de los campos y es "el conjunto de creencias fundantes que ni siquiera necesitan afirmarse", no son "ni conscientes ni explícitas" (1997a: 29). Para Gutiérrez (2003a: 11) la creencia del *habitus* no es explícita, voluntaria, o deliberadamente elegida. Es "adhesión inmediata, sumisión dóxica del cuerpo, producto del *habitus*".
En la Grecia antigua, *doxa* significaba opinión establecida y pública (Ortega y Gasset 1980: 161).

representaciones que efectúan los actores. Éstos forjan representaciones sobre sus propias prácticas en el campo. Crean también representaciones sobre las representaciones de los otros acerca de sus prácticas. Asimismo, tienen representaciones acerca de las posturas diferentes a las suyas. Por último, elaboran representaciones sobre la representación social de su práctica. En este juego de imágenes hay muchos reflejos (2003c: 30-33).

En el campo específico del currículo, los docentes se hacen representaciones del mismo y construyen el campo propio a través de este proceso de representación, por eso éste está doblemente estructurado: objetiva y subjetivamente. La realidad del currículo depende de la representación que se hacen de ésta los agentes. Cada portador lucha por imponer su representación al resto. La imposición va, naturalmente, acompañada de un aumento de poder (1984: 25).

La representación[25] sería, entonces, una experiencia implícita, a veces no verbal, cercana al inconsciente de clase y representativa del dominio de las prácticas del campo, es sentido del juego vivido. Está siempre basada en las posiciones objetivas que los agentes ocupan en el campo (1984: 31; 2003e: 98). Se trata de una relación entre el punto ocupado en el campo y el punto de vista sobre el punto ocupado. Esta relación permite superar la dicotomía entre objetivismo y perspectivismo. Es por esto que existe una "pluralidad de visiones de mundo" y de "puntos de vista" que, naturalmente tiene una génesis social, porque la estructura y volumen del capital poseído produce no sólo representaciones sino también preferencias. Estos puntos pueden caracterizarse también como *world-making*, construcciones del mundo, muy complejamente relacionadas con las estructuras objetivas (1990: 287-289; 1991a: 31; 2003d: 39).

¿Por qué son tan importantes las representaciones en el campo del currículo? Bourdieu respondería que esto es así porque lo que está "en juego" es el conocimiento de ese campo, de las categorías que lo hacen posible, lo que se enseña—el currículo explícito— y lo que no se enseña—el currículo nulo—, y la capacidad o no de dar existencia legítima al campo y a sus componentes (1990: 290, 294). Esto implica

---

[25] Para explicar el concepto de representación, Bourdieu (1991a: 234-35) toma otro ejemplo de la literatura, esta vez de Proust (1980): "Mais même au point de vue des plus insignifiantes choses de la vie, nous ne sommes pas un tout matériellement constitué, identique pour tout le monde et dont chacun n'a qu'à aller prendre connaissance...; *notre personalité sociale est une création de la pensée des autres.* Même l'acte si simple que nous appelons «voir une personne que nous connaissons» est en partie *un acte intellectuel.* Nous remplissons l'apparence physique de l'être que nous voyons de *toutes les notions* que nous avons sur lui, et dans *l'aspect total que nous nous représentons, ces notions ont certainement la plus grande part...*" (mi énfasis).

también luchas en torno al tipo de capital simbólico y cultural consagrado que prevalecerá en el campo. Debe recordarse que lo que no es consagrado y no se incluye no es legítimo, tanto más cuanto el carácter arbitrario de esa legitimidad permanece oculto en un acto de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron: 63). No deben desdeñarse tampoco los otros tipos de capital. De todas maneras, como se ha visto, las representaciones de los agentes están también teñidas de su característica recepción de la estructura de la distribución del capital que está en juego. En este caso, los educadores enfrentan la "realidad" objetiva educativa a partir de sus propias visiones, no a través de las ajenas (Bourdieu y Passeron: 164).

Hasta el momento, se ha caracterizado al *habitus* como normalmente amoldado al campo donde operan los agentes. Por otra parte, se ha hablado de luchas dentro del campo por el tipo de capitales que prevalecerán. ¿Cómo pueden compatibilizarse las nociones de adaptación y litigio? En primer lugar, en cualquier campo, hay lazos entre personas, fundados en parte en la existencia o carencia de afinidades de *habitus* que se traducen en simpatías o antipatías (1984: 31). La propia acomodación del *habitus* dentro del campo, su arraigo en el mismo, hace que sea moderado, es decir que trate defender la continuidad de su existencia. En términos generales, cuando el *habitus* opera en el campo en el presente, o enfrenta cambios para el futuro, tiende a retrotraerse al pasado para enfrentar el ahora o el mañana (1991a: 105). En el sitio del currículo, especialmente en procesos de reforma curricular similares a los del contexto local, esto serviría para explicar ciertas representaciones y actitudes docentes frente a un cambio de plan de estudios. El conservadurismo del *habitus* naturalmente aclararía las luchas por mantenerse intacto frente a las alteraciones.

Las disputas dentro de un campo se dan no sólo para mantener el *status quo* dentro del mismo, o para conservar los capitales dominantes. El *habitus* puede estar mal adaptado o mal ajustado al campo, o bien directamente inadaptado o desajustado. En ese caso, se darán también enfrentamientos si el *habitus* decide rebelarse de alguna manera, ya sea activa o pasiva. En el otro extremo, puede resignarse en distinto grado a su situación de mal ajuste o desajuste (107). En el terreno del currículo, y en el momento de iniciar un plan de trabajo docente a través de un plan de estudios normado, estas categorías son de suma importancia porque explican las estrategias que los docentes ponen en juego y también dan cuenta de las luchas entre áreas o asignaturas:

> El *habitus*, sistema de disposiciones adquiridas en relación con un cierto campo, se vuelve eficiente, operante, cuando encuentra las condiciones de su eficacia, es decir

> condiciones idénticas o análogas a aquellas de las que es producto. Se vuelve generador de prácticas inmediatamente ajustadas al presente y aún al porvenir inscripto en el presente... cuando encuentra un espacio que propone a título de posibilidades objetivas lo que lleva en él a título de *propensión*..., de disposición... porque se constituyó por la incorporación de estructuras... de un universo semejante. En este caso, basta a los agentes dejarse ir a su 'naturaleza', es decir a lo que la historia hizo de ellos, para quedar como 'naturalmente' ajustados al mundo histórico con el cual se enfrentan... El contraejemplo es el de Don Quijote, que pone en práctica en un espacio económico y social transformado un *habitus* que es producto de un estado anterior de ese mundo... (1996: 111).

Sin embargo, cabe recordar que existe un acuerdo en los mismos desacuerdos, "un consenso en el disenso", una complicidad en las pugnas. Esto sucede ya que, para disputarse, hay que acordar aquello sobre lo cual conviene pelear, es decir el capital que se apuesta. Aún en las luchas, el interés en el juego (*illusio*) que tienen los agentes es el mismo (1989: 23). Dicho de otro modo, las luchas en un campo se producen porque hay agentes dispuestos a seguirlas, tienen el capital para apostar, conocen las reglas y desean participar. Esta inclinación para el juego también incluye *habitus* de la competición y condiciones y probabilidades objetivas a las cuales el *habitus* ya está ajustado (1984: 117-19).

En el campo de la didáctica, Davini (2002: 19-20) utiliza el concepto de *habitus* para ver qué fundamentos reprimen o facilitan las acciones docentes y para explicar por qué los docentes actúan y representan de la manera en que lo hacen. La autora se sirve especialmente del *habitus* para explicar todo el sistema de reglas que los docentes ponen en juego en sus prácticas. Para referirse a éstas, Gimeno Sacristán (1998: 319) utiliza el término "categorías interpretativas". Por su parte, Alliaud (2002: 41) emplea la categoría del *habitus* para estudiar las biografías escolares de los docentes y lo ve como un modelo o tamiz que es producto de las experiencias pasadas, en consonancia con algunos aspectos de la definición de Bourdieu en *El sentido práctico*. Edelstein (58-59), en sus estudios sobre las relaciones entre los profesores y el conocimiento derivada del análisis del currículo de formación docente, rescata la categoría del sentido práctico y la dimensión del *habitus* en tanto construido por los sujetos docentes en sus trayectorias. Propone que el *habitus* del docente se transforme en "*habitus de práctico*", es decir de alguien que está conciente de él al haber encarado el autosocioanálisis planteado por Bourdieu.

Popkewitz y Pereyra (28-29) redefinen al *habitus* como "producto del conocimiento y las actitudes adquiridas biográficamente, como parte de un proceso de socialización producido en un contexto histórico social individualmente específico".

Opinan que "el *habitus* construye los modos dominantes de pensamiento y experiencia sobre el mundo físico y social". Terminan elogiando la categoría de Bourdieu como un concepto que "designa, con plasticidad y eficacia, el conjunto de esquemas de los que dispone un sujeto en un momento dado de su vida". Utilizan esta noción para explicar la subsistencia, entre los profesores, de un "credo científico «positivista instrumental»" al que denuncian enérgicamente como "recalcitrantemente empirista y teóricamente vacío". El *habitus* elucida la persistencia de las creencias, los mecanismos afianzados de las acciones, la repetición instintiva de las mismas, las prácticas sólidamente consolidadas y hasta produce las innovaciones y su ulterior estabilización. En su internalización profunda, al hacer posible el pensamiento y la acción dentro de los límites que él mismo impone, el *habitus* posee una fuerza de cristalización y reproducción que pasa inadvertida la mayoría de las veces (Gimeno Sacristán 1999: 99; 101).

Vogliotti y Macchairola (69, 73) no utilizan el término *habitus* pero hacen referencia explícita a las representaciones como "producto de la construcción del mundo a través del cuerpo", que están "encarnadas", "directamente vinculadas con el cuerpo" y tienen una doble dimensión subjetiva y objetiva. Para los docentes de lenguas extranjeras, estas dimensiones corporales tan profundamente arraigadas están resumidas en una frase de Christopher Brumfit, conocido experto en lingüística aplicada: "Un maestro sólo puede enseñar lo que él es—se enseña a sí mismo" (Vez: 7).[26]

Adaptando las nociones del estudio de Furlong (2002: 30, 42) sobre la intuición de los profesores, puede decirse que los mismos no están mecánicamente determinados por la sociedad sino que se encuentran dentro de ella, conformados y conformándola. Este autor también coincide con Bourdieu acerca la profunda influencia que en la práctica de los adultos y su comprensión e interpretación de ideas ejercen los valores y creencias aprendidos desde temprana edad.

¿Cómo se relacionan los *habitus* docentes y al currículo prescrito, normado? Por una parte, involucran aquello que los docentes consideran maneras (i)legítimas de abordar el currículo: qué es lo que se reproduce o no, lo que se conserva o no, sin darse cuenta de esta arbitrariedad socialmente inscripta (Bourdieu 2003a: 104, 127-128). Por otra parte:

[26] "A teacher can only teach what he is—he teaches himself."

> Al lado de la norma expresa y explícita o del cálculo racional hay otros principios generadores de las prácticas. [Para comprender las prácticas] es necesario reconstruir el capital de esquemas informacionales que les permite producir pensamientos y prácticas sensatas y regladas sin intención de sentido y sin obediencia consciente a reglas explícitamente enunciadas como tales (1996: 83).

Las categorías de campo y *habitus* también ayudan a comprender cómo las representaciones y creencias docentes están situadas en las estructuras sociales educativas. No pueden estudiarse las representaciones de los profesores como meros juicios subjetivos apartados del arduo entorno de la educación. Utilizar el concepto de *habitus* para mostrar las representaciones docentes en torno al currículo serviría para "objetivar" y "también producir a la luz del día, hacer visible, público, conocido por todos, publicado. Un *autor* [...] es aquél que hace públicas las cosas que todo el mundo sentía confusamente, alguien que [... publica] lo implícito, lo tácito" (88).

En resumen, el proceso pedagógico se relaciona con la idea que el docente tiene sobre cómo se aprende y cómo se construye el conocimiento. Según el concepto que el docente tenga sobre educación, de la enseñanza y el aprendizaje, diseñará su programa, planeará su clase y establecerá cierta relación con el alumno. Esto se puede interpretar a través del concepto de *habitus,* porque el docente construye a lo largo de sus historia de aprendizaje y enseñanza una "estructura estructurante" desde la cual observa el mundo de conocimiento en el aula y, simultáneamente, con la misma estructura construye el conocimiento.

El *habitus* le otorga sentido al campo del currículo, su estructura, conservación y luchas internas. Da también razones de las prácticas, al intentar explicar que las acciones humanas no son espontáneas o libres sino que están teñidas de historia al mismo tiempo que la tiñen. Al comprender estas relaciones, las acciones y representaciones se tornan explicables: son razonables, regulares, tienen una elucidación social (2003e: 137; Bourdieu y Wacquant: 82, 85-86.). Se procederá entonces a dilucidar qué *habitus* ponen en juego los docentes del Profesorado de Inglés en el momento de interpretar el plan de estudios de la carrera. Se intentará visualizar el "sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción" y que se utilizan en las apuestas al juego en el campo del currículo (Bourdieu 1996: 26).

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.2. Panorama histórico[1]

El ámbito de este trabajo de investigación es el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La carrera de Profesorado de Inglés depende del Departamento de Lenguas Modernas de dicha Facultad y su currículo—que en el lenguaje administrativo de la UNMDP se denomina Plan de Estudios—fue reformado por última vez en el año 1999. Desde su creación en la Universidad Nacional, la carrera ha tenido tres planes de estudio: 1973, 1988, 1999.[2]

Antes de ingresar de lleno en el contexto de la investigación, es conveniente recordar la siguiente advertencia de Furlán (1991b: 421):

> Quisiera sugerir una clave más para quienes se introduzcan en el territorio que signan los dispares sentidos acuñados en la palabra currículo. Así como los productores de los paradigmas tienen su propia historia y han trabajado en determinadas condiciones. Así como cada proyecto institucional tiene su historia que no puede ser mezquina en aras de una buena generalización. Cada sujeto que trata de introducirse lo hace desde y en su propia historia y ésta tampoco debe arrojarse al recipiente de los desperdicios.

La autora puede describirse como situada en el mismo (Yamagata Lynch), en calidad de alumna de 1976 a 1980 y comenzando como docente en 1981, posición que mantiene hasta la fecha. Si bien estudiosos del currículo (Alvarez Méndez: 210; Gimeno Sacristán 1998: 326, Souza) indican la conveniencia de utilizar los propios lugares y prácticas docentes como principios de la investigación, o convertir al aula en un centro de búsqueda permanente, este tipo de estudio debe comenzar por describir el contexto donde opera y la identidad del investigador dentro del mismo.

Iniciaremos, entonces, una breve historia de la génesis del Profesorado de Inglés en la ciudad de Mar del Plata, para luego adentrarnos en los cambios curriculares que discuten la autora y las entrevistadas en el presente trabajo.

---

[1] Esta sección y la correspondiente al proceso de innovación curricular para el Profesorado de Inglés forman, naturalmente, parte de la historia colectiva del contexto a estudiar y constituyen la dimensión diacrónica del campo. Las características históricas de la carrera y la institución sirven para situar a la población a estudiar en dimensiones de tiempo y espacio concretos (Gutiérrez 2003a: 10; Bourdieu 1997b: 23; Bourdieu y Passeron: 153, 196).

[2] La autora fue miembro de la comisión para la reforma del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés (1995-98). Junto con otros colegas, miembros de esa comisión, presentó ponencias sobre este proceso de reforma curricular en distintos encuentros académicos.

El primer Profesorado de Inglés de la ciudad de Mar del Plata se originó en el Instituto Municipal de Estudios Superiores (IMES) en 1968.[3] El IMES dependía de la Municipalidad del Partido de General Pueyrredón, y el Profesorado de Inglés fue creado para suplir las carencias en la formación de Profesores de Inglés existentes en la ciudad y la zona. Las clases del Profesorado se dictaban en el Colegio Nacional de la ciudad de Mar del Plata en horario vespertino. La carrera era a término y comenzó a cerrarse paulatinamente desde 1973, cuando se creó el Profesorado de Inglés en la entonces Universidad Provincial de Mar del Plata. En ese momento, el IMES entendió que la demanda para la formación de Profesores de Inglés sería cubierta por la Universidad. La última cohorte del Profesorado de Inglés del IMES se inscribió en 1972, y en 1975 las alumnas restantes se transfirieron al Profesorado de Inglés de la ya Universidad Nacional de Mar del Plata.[4] Profesores y egresados del IMES han sido docentes del actual Departamento de Lenguas Modernas.

Casi paralelamente, en la entonces Universidad Católica de Mar del Plata, se establecieron en 1969 las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés. Las mismas funcionaban en el Instituto Santa Cecilia, colegio religioso de la ciudad. Las dos carreras fueron igualmente cerradas a fines de 1975, cuando la Universidad Católica se transfirió igualmente a la Universidad Nacional.[5] El número de docentes, egresados de la Universidad Católica, del Departamento de Lenguas Modernas ha sido siempre históricamente menor al de los egresados del IMES.

En cuanto a los orígenes del Profesorado de Inglés en la Universidad Provincial de Mar del Plata, los mismos se remontan a la creación de un Departamento de Idiomas, dependiente de su Rectorado, en 1969.[6] En este Departamento, luego llamado

---

[3] La información en esta sección está basada en los resultados de diez entrevistas orales y escritas que la autora mantuvo entre abril y mayo de 1998 con docentes en ese entonces activos o jubilados de la carrera de Profesorado de Inglés. Las entrevistas fueron realizadas en el marco del trabajo final del *Eje 1 (Universidad, Sociedad y Estado)* de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la cual la autora es graduada. El trabajo original—inédito a la fecha—problematizaba, según su título, "La inserción del Departamento de Lenguas Modernas en la Facultad de Humanidades de la UNMDP".

[4] *Disposición N° 139 del 6/675 de la Escuela de Idiomas, UNMdP.* Esta disposición está respaldada por la Resolución de Rectorado (en adelante RR) N° 466 del 9/4/75 donde se aprueba "el convenio suscripto entre la Escuela de Idiomas de esta Universidad y el Instituto Municipal de Estudios Superiores, con fecha 8 de abril de 1975, por el cual la mencionada Escuela se compromete a incorporar a los alumnos regulares de la carrera de Profesorado de Inglés del Instituto Municipal de Estudios Superiores..."

[5] Ley 21.139/75, Resolución de Decanato de la Facultad de Humanidades, UNMDP (en adelante RD) N° 1 del 8/1/76 y RD N° 2 del 14/1/76. Por medio de las mismas, "visto el convenio celebrado entre la UNMDP y la ex Universidad Católica de Mar del Plata... se incorporan a la primera los docentes de esta última". La Facultad de Humanidades de la UNMDP recibe a todas las carreras y alumnos de la Facultad de Humanidades de la ex Católica.

[6] La OCS N° 14 del 27/11/69 da directivas para organizar el Departamento de Idiomas. La OCS N° 67 del 16/11/69 reglamenta la integración de jurados para realizar concursos docentes en dicho Departamento.

Laboratorio de Idiomas, se dictan desde entonces cursos de Extensión en idioma alemán, francés, portugués, inglés e italiano. Al crearse el Departamento de Idiomas se evidenció la necesidad de tener docentes universitarios capacitados para dictar clases, especialmente de idioma inglés.[7]

En 1973, se fundó la Escuela de Idiomas en la Universidad Provincial. Ésta comprendía el Laboratorio de Idiomas, donde se dictaban cursos de Extensión, y el Profesorado de Inglés, que ofrecía la carrera de grado.[8] En 1975 se instauró la Universidad Nacional de Mar del Plata.[9] En el transcurso de ese mismo año, la Escuela de Idiomas comenzó a absorber a los alumnos y a gran parte de la planta docente del IMES y de la Universidad Católica.

Posteriormente, a mediados de 1975, la Escuela de Idiomas pasó a depender de la Facultad de Humanidades como Departamento de Idiomas, con dos áreas: Profesorado y Laboratorio.[10] Luego de marzo de 1976, se creó un Departamento de Letras y Lenguas Modernas en Humanidades, que comprendía tres áreas: las carreras de

---

[7] El Acta N° 34 del 8/8/72 de la reunión de la Cátedra de Inglés del Departamento de Idiomas UPMDP resume en parte estas razones.

[8] La Escuela de Idiomas fue creada por Ordenanza de Consejo Superior de la UNMDP (en adelante OCS) N° 17 del 28/2/73. La carrera de Profesorado de Inglés fue creada por OCS N° 503/72 del 8/9/72. Entre los motivos enumerados para aprobar la creación de la carrera se citan: "es indudable que la creación de un Profesorado de Inglés responde a la urgencia de corresponder al requerimiento de la región de profesionales aptos para cubrir las necesidades de la misma... No existe en el país un Profesorado a nivel universitario y... resulta imprescindible cubrir la necesidad dado que la experiencia señala la urgencia de contar con expertos en idioma inglés al más alto nivel... El Departamento de Idiomas... cuenta con un cuerpo de profesores que posee la idoneidad profesional y docente exigible para iniciar la carrera..." El Profesorado de Inglés fue ratificado por Decreto del Poder Ejecutivo de la Provincia de Bs. As. N° 7330/72 del 29/12/72.

[9] Según consta en el Decreto del PEN N° 967 con fecha 14/4/75.

[10] RR N° 155 del 1/7/75: la misma indica que la carrera de Profesorado de Inglés, "por su importancia, debe formar parte de una estructura académica no inferior a la de Facultad... En el ámbito de esta Universidad existe la Facultad de Humanidades, la cual puede abarcar dentro de su estructura la mencionada carrera... Si bien [el Decreto N° 7330/72 del PE de la Pcia. de Bs. As.] aprueba la creación de la carrera de Profesorado de Inglés, ni éste ni ningún otro cuerpo legal determina qué estructura académica será la encargada de la carrera creada y de otorgar los respectivos títulos, creando una incertidumbre en los futuros egresados que debe disiparse". Por ello se resuelve "derogar la OCS N° 17/73 por la cual se crea la Escuela de Idiomas... e incorporar la carrera de Profesorado de Inglés... a la estructura académica de la Facultad de Humanidades..., establecer como Departamento dependiente de la Facultad al actual Departamento de Laboratorio... [y] crear dentro del ámbito de la Facultad de Humanidades el Departamento de Idiomas".
La RD N° 346 del 7/7/75 crea en la Facultad de Humanidades la carrera de Profesorado de Inglés. La RD N° 551 del 24/11/75 estructura el Departamento de Idiomas con: un Director; un Secretario del Laboratorio de Idiomas y otro del Área Idioma Inglés; un Jefe del Laboratorio de Idiomas y otro del Área Idioma Inglés.
La RD N° 103 del 17/3/76 simplifica la estructura con un Director y dos Secretarios para las Áreas Profesorado y Laboratorio respectivamente.
Hay otras RR y RD que indican cambios, limitando al director, secretarios y coordinadores de la Escuela de Idiomas que se cierra, y designando a las nuevas autoridades del Departamento de Idiomas que se crea. No han sido citadas para preservar la identidad de los actores.

Letras, el Profesorado de Inglés y el Laboratorio de Idiomas, con un Director y un Secretario por cada una de las tres áreas.[11]

Este Departamento creado en 1976 conllevó sucesivos desprendimientos. Primero, en 1978, el Laboratorio de Idiomas empezó a depender de la Secretaría Académica de Rectorado de la UNMdP.[12] Ulteriormente, en 1979, y como parte de la política de departamentalización de la Universidad, el Departamento de Letras y Lenguas Modernas se dividió en dos: Letras y Lenguas Modernas respectivamente, continuando dicha organización hasta la fecha.[13]

Luego de su desprendimiento del Laboratorio de Idiomas, el Profesorado prosiguió utilizando las instalaciones físicas del primero para dictar sus asignaturas, ya que su mudanza al edificio entonces asignado a la Facultad de Humanidades, en la Escuela Piloto N° 1, fue paulatina por cohorte hasta el año 1980. Cabe agregar que el traslado definitivo de Humanidades al actual Complejo Universitario recién se realizó en 1990. En 1997, casi veinte años después de la separación del Laboratorio de Idiomas, éste pasó otra vez a depender de la Facultad de Humanidades, aunque no directamente del Departamento de Lenguas Modernas.[14]

Se desea aclarar la confusión de términos que puede resultar de los rótulos Profesorado de Inglés y Departamento de Lenguas Modernas. Como la creación del Profesorado en la ciudad es anterior a la del Departamento, se tiende a utilizar el primer nombre. Tanto es así, que en la Facultad de Humanidades al Departamento se lo llama "Inglés", a secas, y a sus docentes "la gente de Inglés", o inclusive a veces "los/las ingleses/as", lo cual marca también la visión particular que tendría la Facultad del Departamento.

---

[11] La RD N° 432 del 27/9/76 "crea el Departamento de Letras y Lenguas Modernas para planificar y coordinar tareas académicas en las carreras de Letras y Profesorado en Inglés y el Laboratorio de Idiomas". Se forman las Secretarías de Letras y Lenguas Modernas en dicho Departamento. Esta RD está seguida por otras que, al igual que en 1975, limitan directores, secretarios y coordinadores del Departamento de Idiomas y designan nuevas autoridades del Departamento de Letras y Lenguas Modernas. Han sido omitidas por las razones ya mencionadas.
La RD N° 488 del 13/10/76 especifica los cargos dentro del Departamento: un Director; un Secretario del Departamento para la Sección Letras y otro para la Sección Lenguas Modernas; dentro de la Sección Lenguas Modernas, un Coordinador del Laboratorio de Idiomas y otro de la carrera de Profesorado de Inglés.

[12] La OCS 109/78 del 30/8/78 modifica la "estructura orgánica" de la UNMDP teniendo "en cuenta principios y criterios de auténtica racionalidad y las características de centralización administrativa" de la Universidad. El fin de la reestructuración es "lograr una mayor eficiencia en el funcionamiento de las distintas Unidades Académicas y Dependencias" y "no demanda esfuerzos presupuestarios". La RR N° 85 del 16/3/78 y la RR N° 152 del 8/5/78 estructuran la planta docente del Laboratorio.

[13] OCS N° 128 del 27/2/79; RD N° 12 del 10/8/79; RD N° 114 del 10/10/79. Estas disposiciones no fueron acompañadas por un cambio de autoridades departamentales.

[14] Según la RR N° 912/97.

2.2. Estado del arte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la formación docente en el área

A continuación, se realizará una muy somera enumeración, que incluye bibliografía básica, de los principales desarrollos profesionales en las corrientes centrales de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua/lengua extranjera, y la formación de docentes de inglés.[15] Estos han impactado en el contexto académico descrito y en el proceso de renovación curricular que se tratará a continuación. Debe aclararse desde el principio que cada nueva tendencia es a menudo incorporada totalmente en la Argentina entre unos cinco o hasta diez años después de su publicación y aplicación en los países del llamado Primer Mundo.

Hace ya más de treinta años, ocurrió una ruptura del concepto de método para la enseñanza de lenguas extranjeras, campo en el cual el idioma inglés lidera la investigación. Fue así que los enfoques reemplazaron al método (Carroll 1986; Stern). Se produce un corte definitivo con los modelos estructuralista y conductista, que sustentaban el método audio-lingual de enseñanza de lenguas extranjeras (Finocchiaro 1982). Éste se apoyaba en bases teórico-metodológicas: la teoría lingüística estructuralista, la psicología conductista. y el método del Ejército de los EE.UU. (utilizado para enseñar lenguas extranjeras a las tropas durante la Segunda Guerra Mundial).

A comienzos de la década de los setenta, el Consejo de Europa dio a conocer su proyecto sobre idiomas para este continente, el cual dio posteriormente lugar a publicaciones que indicaban las diversas funciones y nociones de los principales idiomas europeos sobre las cuales basar el diseño de cursos de enseñanza de lenguas extranjeras (van Ek 1976). Este trazado originó primero al enfoque nocional-funcional (Wilkins 1977) y, a fines de la década, al enfoque comunicativo (Brumfit y Johnson 1979), derivado del primero y considerado el más trascendente enfoque para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, en los últimos treinta y cinco años. También durante este período, la pedagogía de la enseñanza de lenguas extranjeras—siempre con especial énfasis en el inglés—se aleja un tanto de la lingüística (Halliday 1973, 1975), a la que había estado asociada hasta entonces, y

[15] Este apartado es una reformulación del trabajo originalmente presentado por Zelmira Álvarez y Ma. Cristina Sarasa para el *Eje Temático: "Planes de Estudio"* de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en septiembre de 1998.

constituye una disciplina nueva denominada adquisición de segundas lenguas (Ellis 1993).[16]

En la década de los ochenta, continúa la adhesión al enfoque comunicativo, que ocupa la primera plana de las publicaciones, constituyendo el tema de más fácil identificación en lo que sustancialmente concierne a la profesión. Este enfoque no ha sido reemplazado por ningún otro y, a diferencia del método audio-lingual, carece de bases teóricas consolidadas. Aunque continúa siendo el referente casi obligado en el marco del cual otras actividades pueden compararse, se plantean nuevos interrogantes y temáticas.

En primer lugar, surge el rol del campo afectivo para la adquisición de una segunda lengua, la revalorización del individuo y el reconocimiento de distintos estilos de aprendizaje, gracias al aporte de la psicología humanista (Rivers 1982). En segundo lugar, la sociolingüística realiza contribuciones en lo que concierne al lenguaje como medio de comunicación en un grupo social. Temas recurrentes de esta área son: interacción, uso del lenguaje, variedades de lengua dentro de una comunidad, comportamiento lingüístico de diferentes grupos étnicos, bilingüismo y multilingüismo, competencia comunicativa y cultural (Rivers). También se discuten los conceptos de adquisición natural versus aprendizaje formal (Dulay, Burt y Krashen 1982; Krashen y Terrell 1983). Por otra parte, se renuevan el interés —abandonado en los quince años anteriores— sobre el papel que juega la cultura de la lengua extranjera en la adquisición de competencia comunicativa en la misma (Pulverness 1995). Finalmente, se diferencian los usos y funciones de la lengua inglesa, con dos billones de hablantes en todo el mundo, de los cuales sólo un quinto la habla como lengua materna o primera lengua. Más que una diferencia entre el inglés como segunda lengua o lengua extranjera, se le reconoce el nuevo estatus de lengua de comunicación internacional, con una geopolítica propia (McArthur 1992, Strevens 1987).

En estas dos décadas mencionadas, puede decirse que la formación de docentes de lenguas extranjeras posiblemente evoluciona desde un modelo de aprendizaje artesanal o de oficio a un entrenamiento, basado en la aplicación de los aportes de la investigación al aula (Wallace 1991). En términos generales, los expertos marcaban un rumbo y el resto de la profesión los seguía. Hubo escasa o nula investigación empírica

[16] La lingüística, especialmente la llamada "aplicada", había provisto el soporte teórico para los enfoques funcional y comunicativo.

sobre la educación, de carácter profesionalista, de estos docentes (Bernhardt y Hammadou 1987).

A partir de los años noventa, la teoría y la práctica de la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras se orientan hacia lo cognitivo y la interdisciplinariedad (Armstrong 1994; Campbell 1996; Chamot y O'Malley 1994; Gardner 1993; Jensen 1996; Jones y Idol 1990; Oxford 1990). No se adopta un único enfoque sino que se habla de eclecticismo o enfoques múltiples (McArthur, Pulverness). Específicamente en la Argentina, al. sancionarse la Ley Federal de Educación, se introduce la enseñanza obligatoria del idioma inglés desde el Cuarto Año de la entonces llamada EGB y se publican Contenidos Básicos Comunes (1995) para la enseñanza de lenguas extranjeras en el país, lo cual impacta enormemente en la profesión.

La década de los noventa en el mundo entero también se caracteriza por una visión más comercial y tecnológica. Es la era del consumismo, del *marketing* y del *management* (White y cols. 1991), en la cual es común denominar a una institución académica como proveedor, conocer a los textos como productos y describir a los estudiantes como clientes. En este contexto, muchos profesionales de la enseñanza del inglés creyeron necesario no sólo prestar atención a los principios y prácticas relevantes de la disciplina, sino también a los de la gestión y comercialización.

En cuanto a la formación de docentes, la década del noventa introduce también cambios a nivel nacional e internacional. Se pasa del modelo de entrenamiento al modelo de la educación, con un docente reflexivo, dedicado a su desarrollo profesional continuo, e investigador de sus propias prácticas en el aula, mediante la utilización del método de la investigación-acción (Edge 1993). Sin embargo, los expertos seguían deplorando a principios de la década la escasez de literatura teórica sobre la formación docente en lenguas extranjeras (Wallace y Richards). En nuestro país, el Ministerio de Educación de la Nación dio a conocer los lineamientos para la formación docente en lenguas extranjeras (1996, 1997), a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, lo cual lleva a la reformulación o innovación de los planes de estudio para los Profesorados de Inglés.

Para el milenio que acaba de comenzar, la enseñanza del inglés como lenguaje de comunicación internacional plantea dos temáticas. La primera tiene que ver con el hecho ya mencionado de que los adelantos del extranjero se llevan a cabo más tardíamente en nuestro país (Hedge y Whitney 1996). Es por eso que los procesos que se detallan a continuación pueden todavía no estar completamente instalados en el

contexto socio-económico-educativo argentino. Esto se referiría, por ejemplo, al diseño de cursos y materiales que se ve facilitado por la tecnología de las comunicaciones, permitiendo a los profesores y formadores de docentes ensamblar más fácil y rápidamente los materiales que consideran apropiados para sus necesidades y las de sus estudiantes, siempre que puedan enfrentar los desafíos que les ofrece el manejo de la tecnología, y así navegar a través de una vasta cantidad de información disponible. Pareciera como si cada uno de los miembros de esta profesión tuviera el potencial de convertirse en su propio experto.

El centro de gravedad de la profesión estaría desplazándose desde las reflexiones sobre la tercera etapa del enfoque comunicativo, hacia un creciente interés en un gran número de otros temas, que surgen como nuevos o replantean visiones sobre viejas cuestiones (Hedge y Whitney). Los mismos pueden incluirse en el siguiente listado: aprendizaje asistido por centros multimedia de auto-acceso que permiten mayor autonomía de aprendizaje al alumno, otorgándole un rol central en el aula (Hedge 2000); múltiples problemáticas culturales en un mundo postcolonial (Said 1994); evaluación formativa y sumativa de programas de instrucción (Lynch 1996); nuevas formas de alfabetización (Yagelski 1997); escritura enfocada hacia el proceso más que hacia el producto (Hedge 1991); enseñanza por medio de tareas comunicativas (Estaire y Zanón 1994), entre otros.

La segunda temática para este milenio sugiere más interrogantes que certezas, por lo que se enumeran aquí los planteos sin resolver o las áreas de interés que todavía restan cubrir. En primer lugar, es posible que se acentúe aún más la tendencia a la individualidad, la personalización, y la atención a las características de cada alumno en particular que se observa desde hace ya bastante tiempo (Clark 1987). El campo de la adquisición de segundas lenguas deberá investigar aún con mayor profundidad el rol de lo cognitivo en este proceso, para lo cual contaría posiblemente con los aportes de la psico y neurolingüística y la psicología. En el Congreso Internacional de Lingüística realizado en París en 1997, apareció por primera vez la lingüística educativa como nueva disciplina, pero es demasiado temprano para predecir su consolidación definitiva.

A fines de la década del noventa, el *American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* ya había publicado los estándares para la educación en lenguas extranjeras en el siglo veintiuno, que consisten en cinco Ces: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades, las cuales resumen todo el conocimiento lingüístico, social y cultural necesario para comunicarse efectivamente.

Al mismo tiempo, se prevé que el número de usuarios del inglés como lengua internacional continuará aumentando, mientras que se cierra la brecha entre hablantes nativos y no nativos (Medgyes 1992), debido a la globalización y los avances en la tecnología de las comunicaciones.[17]

Respecto de la formación de docentes de inglés, quizás sería mejor mencionar los desarrollos deseables, o esperados, en lugar de predecirlos. Dadas las nuevas exigencias de la profesión, y la necesidad de adquirir un rol más activo en la práctica, resultaría imprescindible incorporar a la formación un área de desarrollo personal, además de lingüístico, cultural y pedagógico (*ACTFL)*, que incluya estrategias de comunicación interpersonal, de adquisición y uso críticos del conocimiento y de la capacidad de ejercer liderazgo. Se ve la necesidad de una nueva profesionalización, contrapuesta al profesionalismo, que tienda a una educación más global que trasciende el pluralismo cultural e incluye una apreciación aguda de la cultura más allá de la propia lengua: la experiencia humana es multicultural, multiétnica y multilingüe (Tedick y Walter 1995).

Antes del cambio del milenio (Lange 1991), ya se habían realizado predicciones sobre las características de la sociedad del siglo XXI, muchas de las cuales resultaron acertadas y tienen implicancias directas para la educación docente. En resumen, puede decirse que la formación docente enfrenta en la actualidad los desafíos que se enumeran a continuación. Primero, cabe destacar el gran valor otorgado al conocimiento, necesario para resolver problemas cada vez más complejos que requieren de decisiones informadas. Esto implica, a su vez, que la formación docente deberá ser cada vez más sólida y rigurosa. Relacionado con esto se encuentra el crecimiento exponencial del flujo de la información. Por lo tanto, los educadores no son ya repositorios del conocimiento, sino que facilitan la adquisición del mismo mediante una variedad de alternativas pedagógicas y de desarrollos curriculares. Por otra parte, el carácter permanentemente cambiante de las sociedades contemporáneas requiere que todo programa de formación docente incluya lineamientos que permitan el desarrollo profesional de por vida. En estas sociedades, las organizaciones, instituciones y sistemas operan cada vez más descentralizadamente, requiriendo que sus participantes sean autónomos, flexibles y capaces de tomar decisiones por cuenta propia. Finalmente,

[17] Aunque este tema puede resultar nuevo en nuestro país, no lo es. Council of Chief State School Officers. "International Dimensions of Education," *Foreign Language Annals* **1** (19): 243-247 (1986).

se ha acentuado la tendencia al emprendimiento individual, por lo cual los profesores se tornan únicos responsables de lo que sucede en sus clases.

2.3. Proceso de innovación curricular para el Profesorado de Inglés

En 1988-89, la reforma del originario Plan de Estudios 1973 de la Carrera de Profesorado de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades, UNMDP, se debió en gran medida a la presión ejercida por las autoridades, cuerpos consultivos y Centro de Estudiantes de la Facultad. En términos muy generales, consideraban que éste tenía correlatividades de cursada y final rígidas, un elevado número de cursos en relación con otros Profesorados de Inglés del país, y una gran carga horaria de cursadas, todo lo cual hacía que la carrera tuviera una duración muy extensa que se prolongaba más allá de los cinco años planeados. En el nuevo Plan 1989 se fusionaron materias, se liberaron todas las correlatividades de cursadas y se abrieron las de final, se quitó el quinto año de la carrera, se redujeron horas a ciertas materias, y también se eliminaron cursos.[18]

A partir de 1992, se comenzaron a evidenciar algunas cuestiones en torno al currículo reformado. Las mismas surgieron, por ejemplo, en algunos cursos que se fusionaron, dejándoles prácticamente los mismos contenidos mínimos, pero menor carga horaria. Al liberar las correlatividades de cursadas se empezó a notar en los años superiores (3° y 4°) que los alumnos cursaban materias sin haber cursado o aprobado asignaturas que servían de base a las de niveles superiores. Al mismo tiempo, se incrementó año tras año el número del alumnado, con una política de ingreso abierto de tipo no selectivo.

En 1993-94, luego de consultas individuales y grupales con el claustro docente por parte de la dirección del Departamento de Lenguas Modernas, se efectuaron reformas parciales a los contenidos mínimos de ciertos cursos y a sus cargas horarias. Se realizaron también cursos de ingreso introductorios, pero siempre no eliminatorios. En mayo de 1995, al ver que continuaban las inquietudes docentes frente a los temas mencionados, y ante la aplicación de la Ley Federal de Educación, se crea en el seno del Consejo Asesor Departamental de Lenguas Modernas la Comisión para la Reforma del

[18] El proceso de renovación curricular para los años 1995-1999 aquí detallado se basa en las notas que la autora realizó *durante* el proceso mismo. A menos que se indique lo contrario, las impresiones y opiniones corresponden a las de esos años, y han sido preservadas en su totalidad en este trabajo para dar cuenta de la atmósfera que imperaba en ese preciso momento.

Plan de Estudios del Profesorado de Inglés. La Comisión estaba formada por cuatro docentes representantes de las distintas áreas curriculares, un graduado y una alumna.[19]

Desde el comienzo, la Comisión mantuvo una vez por semana, durante tres años, reuniones exploratorias de tres a cuatro horas de duración, a las que se integraron parcialmente y/o se invitaron otros docentes y alumnos. Se comenzaron a explorar y discutir lo que se llamó *variables*, según eran percibidos por los mismos actores durante el proceso. La siguiente es una clasificación lineal que intenta ordenar, en forma artificial, el número de elementos que debieron ser tenidos simultáneamente en cuenta.[20]

Las *variables externas* al Departamento de Lenguas Modernas y a sus docentes pueden subdividirse en académicas, institucionales y laborales o vocacionales. Respecto de las variables *académicas,* existía la necesidad de otorgar un título intermedio en tres años y medio a lo sumo para los docentes del Primero y Segundo Ciclo de EGB, brindándoles una salida laboral rápida de la carrera. También debían considerarse los requisitos de los diversos Documentos Curriculares a medida que se iban publicando. Según los Acuerdos 3, 11 y 14, se marcaban las cargas horarias para las distintas Áreas de la carrera, al determinar los porcentajes para lo que ellos denominan la formación orientada.

Las *variables institucionales* comprendían las directivas de la gestión de la Facultad de Humanidades sobre la obligatoriedad de cuatrimestralizar todos los cursos, lo cual determinó el número de asignaturas y carga horaria, más la correspondiente redistribución de la planta docente afectada. Por otra parte, los lineamientos generales y específicos en cuanto a la redacción del Plan fueron determinados por la Ordenanza de Consejo Superior N° 199/92, las instrucciones del Director de Estudios de la UNMDP, y el Estatuto de la UNMDP. Del mismo modo, las consideraciones de las autoridades y el Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades sobre la modalidad del ingreso específico para la carrera debieron compatibilizarse con los requisitos selectivos

---

[19] Como ya se ha expresado, la autora fue partícipe de esa Comisión desde sus inicios

[20] Comentario de la autora al momento de realizar la presente investigación. Fue muy difícil para los docentes del Departamento darse cuenta de que no poseían "autonomía absoluta" en sus decisiones, de ahí todos los acomodamientos que fueron necesarios. Por otra parte, las presiones externas fueron "retraducidas y reinterpretadas" por los interesados, de la misma manera que lo hicieron con el nuevo Plan de Estudios. El problema de la autonomía docente es sumamente complejo, pero de dimensiones relativas. Por una parte, los profesores están sometidos a la autoridad del Estado. Sin embargo, poseen "autonomía pedagógica heredada de la corporación medieval" que una vez fue la universidad. Por medio de la autonomía se retraducen las exigencias externas. Sin embargo, esta autonomía es una tradición heredada que da la ilusión de una neutralidad que no es tal. Al fin y al cabo, los docentes universitarios son "el producto más acabado del sistema de producción que están encargados de producir" (Bourdieu y Passeron: 108, 198, 244, 248, 251).

propuestos por los docentes. Por último, para planificar la duración de la carrera se tuvieron en cuenta las instrucciones de las autoridades de la Facultad, la necesidad de salida laboral inmediata para los egresados, y la intención, en ese momento, de crear una carrera de postgrado en traductología. Esto implicó que la carrera de grado no podía exceder los cuatro años y medio.

En cuanto a las variables *laborales o vocacionales,* la demanda del mercado de trabajo, basada en la evaluación del nivel real e ideal de los graduados de la carrera por parte de egresados y colegios receptores, fue también un factor determinante en una carrera de corte profesionalista. No menos importante fue la creación de profesorados en instituciones universitarias y terciarias privadas locales, que ofrecen Profesorados de Inglés de corta duración y compiten con la Universidad estatal para matricular alumnos. Esto influyó directamente en la creación del título intermedio.

Las *variables internas* del Departamento y sus docentes pueden también subdividirse en académicas, institucionales y laborales o vocacionales. Las *académicas* comprendían el balance entre las tres Áreas Curriculares existentes en el Plan 1989 (Lingüística, Cultural, de Formación Docente). Se necesitaba también brindar una fuerte carga pedagógica, según las directivas de los Documentos Curriculares, atendiendo a la condición de otorgar un título intermedio, considerando el perfil ideal del egresado de grado, y no descuidando las otras Áreas curriculares. Al mismo tiempo, los docentes de la carrera tenían sus propias representaciones sobre el nivel real de los alumnos e ideal del perfil del egresado. A esto se le agregan los requisitos de los Documentos Curriculares y el conocimiento de la literatura pertinente.[21] Desde 1994 a 1998, el

---

[21] Con respecto a la formación de docentes de lenguas extranjeras, la bibliografía es sumamente extensa. Ya se han hecho algunas citas en el desarrollo del estado del arte de la profesión. Se sugieren aquí algunas referencias que se tuvieron en cuenta durante el período de reforma curricular aquí descrito:

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). "ACTFL Provisional Program Guidelines for Foreign Language Teacher Education," *Foreign Language Annals* 1 (21): 71-82 (1988).

Bernhardt, E.; and J. Hammadou. "A Decade of Research in Foreign Language Teacher Education," *Modern Language Journal* 3 (71): 289-297 (1987).

Brumfit, C.L. *Problems and Principles in Language Teaching.* Oxford: Pergamon, 1980.

Cullen, Richard. "Incorporating a language improvement component in teacher training programmes," *ELT Journal* 2 (48): 162-172 (1994).

Kennedy, J. "Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice," *ELT Journal* 2 (47): 157-165 (1993).

Lange, D. "A blueprint for a teacher development program," in J. Richards & D. Nunan eds. *Second Language Teacher Education.* Cambridge: CUP, 1990.

Murdoch, G. "Language development provision in teacher training curricula," *ELT Journal* 3 (48): 253-265 (1994).

Tedick, D.; and C. Walker. "From Theory to Practice: How Do We Prepare Teachers for the Foreign Language Classroom?" *Foreign Language Annals* 4 (28): 499-517 (1995).

Wallace, M. *Training Foreign Language Teachers.* Cambridge: CUP, 1991.

claustro docente del Profesorado de Inglés fue consultado respecto de sus opiniones en las distintas Jornadas de Evaluación Departamental. En estas jornadas, las evaluaciones de cátedra requeridas por el Reglamento de la Carrera Docente (Ordenanza de Consejo Superior N° 690/93) también sirvieron de base para la reforma curricular, así el rendimiento de los alumnos en el ingreso y las cursadas. Durante ese período, se consideraba con especial atención el requerimiento de flexibilizar el Área Lingüística del Plan 89. Se trataba de encontrar un balance entre la forma del idioma; la introducción del manejo de contenidos para desarrollar las cuatro macro habilidades básicas, y la interdisciplinariedad en la enseñanza del idioma.

Con referencia a las *variables institucionales*, sigue existiendo a la fecha la demanda para la creación de la formación de grado en Traductorado con materias comunes a ambas carreras (Profesorado y Traductorado). Hasta el momento, al Profesorado se le ha agregado una articulación a distancia con terciarios de la zona. La instauración de la carrera de postgrado subsiste como una asignatura pendiente. Por otra parte, durante el proceso de renovación curricular en 1995-1998, debió realizarse una profunda articulación del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés con el Ciclo de Formación Docente común a todos los Profesorados de la Facultad de Humanidades, propuesto por el Departamento de Pedagogía. Finalmente, la necesidad de brindar materias opcionales de otros departamentos implicó tareas en conjunto con los mismos.

Por último, en lo concerniente a las *variables laborales,* se tuvo en cuenta la disponibilidad de recursos humanos del Departamento de Lenguas Modernas para dictar los nuevos cursos del currículo reformado. Así fue como se crearon nuevos cargos.

Esta lista de variables era demasiado extensa como para que se pudiera trabajar con comodidad considerándolas todas simultáneamente, lo cual se intentó hacer en un principio, dificultando el trabajo de la Comisión. Luego, al tratar las variables individualmente, el trabajo de reforma curricular se llevó a cabo siguiendo una serie de etapas.

La primera puede denominarse de reflexión crítica e identificación de problemas. Al crearse la Comisión en mayo de 1995, se empezaron a bosquejar ideas generales sobre las características ideales del nuevo currículo, se discutió el perfil del

---

Williams, M.; and R. Burden. *Psychology for Language Teachers.* Cambridge: CUP, 1997.
Wright, T.; and R. Bolitho. "Language awareness: a missing link in language teacher education," *ELT Journal* 4 (47): 283-291 (1993).

egresado y se plantearon las áreas de competencia que tendría que manejar un docente de lenguas extranjeras. En julio de 1995, se realizó una consulta al claustro docente de Lenguas Modernas sobre las bases programáticas para la formación de docentes de una lengua extranjera. Esto se tradujo posteriormente en cuatro Áreas curriculares: Habilidades Lingüísticas, Fundamentos Lingüísticos, Formación Docente y Cultural.[22] Se concentró luego el trabajo en una crítica del Plan 89, y aquellos aspectos de las Áreas mencionadas que debían mejorarse, teniendo siempre en cuenta la competencia comunicativa de los alumnos como futuros docentes de una lengua extranjera. Esto demoró aproximadamente cuatro meses, hasta noviembre de 1995.

La segunda etapa fue de determinación de objetivos y planificación de acciones. A partir de esa fecha, se comenzaron a ver qué cursos concretos podían integrar las Áreas, teniendo siempre en cuenta el perfil del egresado. Luego se realizó un listado del nombre tentativo de los cursos propuestos y sus objetivos sin especificar sus contenidos mínimos, y su distribución aproximada por cuatrimestre. A partir de ese momento el trabajo se agilizó hasta diciembre de 1995, ya que al contar con un listado de cursos precisos se empezaron a bosquejar sus contenidos mínimos.

La tercera etapa se inició con una evaluación formativa del trabajo realizado hasta ese momento. En marzo de 1996, se realizaron consultas con docentes de las cuatro Áreas curriculares entonces existentes en el Plan 89 sobre los nuevos cursos propuestos y sus contenidos mínimos, efectuándose numerosos ajustes que continuaron hasta julio de ese año. Cada modificación a realizar en un curso y sus contenidos mínimos implicaba nuevos cambios y consultas para el resto, dado el carácter integrador del Plan. Fue difícil satisfacer todas las sugerencias de los docentes consultados, debido a las variables externas e internas ya mencionadas y las posturas ideológicas, epistemológicas y metodológicas de cada colega.

Una cuarta etapa fue el inicio del ciclo de revisión interna continua de la comisión. A partir de agosto de 1996, y hasta fin de ese año, se comenzaron a reestructurar y depurar los contenidos mínimos y a delimitarse cargas horarias, teniendo siempre en cuenta la duración máxima de cuatro años y medio de la carrera y la necesidad de brindar un título intermedio en tres años y medio. Esto último fue uno de los obstáculos más grandes, ya que en tres años y medio se consideraba difícil brindar

[22] La autora es docente titular regular del Área Cultural desde 1990 y tiene asignación de funciones en el Área de Habilidades Lingüísticas desde 1995. Se inició en la docencia del Profesorado de Inglés como auxiliar de cátedra (ATP de 1°) en 1982.

una formación integral para el título intermedio que habilita a la docencia en los dos primeros Ciclos de la EGB.

La quinta y última etapa fue la de la evaluación institucional externa al Departamento. Desde comienzos de 1997 se realizaron contactos con el Director de Estudios de la UNMDP, los Departamentos de Pedagogía y Filosofía de la Facultad de Humanidades, las autoridades de la Facultad y el claustro docente de Lenguas Modernas, lo cual motivó sucesivas innovaciones, que implicaron una reconsideración total del proyecto. Esto trajo aparejada una nueva serie de pasos, que incluyeron: frecuentes revisiones y articulación de contenidos mínimos y cursos dentro de las nuevas Áreas curriculares; redistribución de cargas horarias y correlatividades, la homologación del nuevo Plan con el anterior; diseño de la planta docente para dictar el nuevo currículo; repetidas consultas al claustro docente de Lenguas Modernas, la gestión de la Facultad y los representantes alumnos; y presentación formal del Plan al Consejo Asesor Departamental de Lenguas Modernas a comienzos de 1998.

Una vez aprobado por el Consejo Departamental, el Plan fue elevado al Consejo Académico de la Facultad. Si bien las autoridades le otorgaron un voto de confianza, los voceros de los tres claustros manifestaron sus inquietudes básicamente respecto de dos temas. El primero concierne al régimen de correlatividades de cursada propuesto (que tiene en cuenta el nivel de competencia lingüística en la lengua extranjera de los ingresantes y alumnos), ya que la Facultad de Humanidades sólo permite las correlatividades de final, e hizo una excepción en su reglamentación para el nuevo Plan de Lenguas Modernas. El segundo se refiere a la necesidad de departamentalizar o compartir ciertas asignaturas, lo cual era considerado por el claustro del Departamento de Lenguas Modernas como un cuestionamiento a su capacidad profesional para dictarlas.

En este punto, la comisión trabajó nuevamente con el Decanato, Secretaría Académica, Centro de Estudiantes y claustro docente de su Departamento para tratar de compatibilizar las inquietudes planteadas con el espíritu del Plan. Paralelamente, se efectuaron n renovadas consultas con el Director de Estudios y Secretaria Académica de la Universidad, los cuales formularon observaciones pertinentes. El Plan fue finalmente aprobado en el Consejo Académico de la Facultad por OCA N° 1241/98 y posteriormente por el Consejo Superior de la Universidad.[23] En ese momento, la

[23] Ver Plan de Estudios en el Anexo correspondiente. Gonzalez Gaudiano (278) se refiere a "las áreas de conocimiento" que son "columnas vertebrales" o "ejes" en torno a los cuales se articula un plan. Dentro

dirección del Departamento comenzó las instancias de aprobación del Ministerio de Educación de la Nación, con el que ya se habían realizado consultas a fines de 1997. El nuevo Plan de Estudios fue puesto en marcha en 1999 para Primer Año de la Carrera. Se procedió a su implementación paulatina en los años siguientes.

2.4. Participantes en el contexto: la población docente del Profesorado de Inglés[24]

En base al Plan de Estudios normado por OCS, los docentes titulares y adjuntos a cargo de asignaturas deben redactar sus planes de trabajo docente (PTDs). La obligatoriedad de presentar los mismos se encuentra regulada por la OCS 690/93. El formato del PTD está estipulado por Ordenanzas de Consejo Académico de la Facultad de Humanidades (422/01 y 742/02). En base a estas instrucciones, los profesores deben presentar cada cuatrimestre los PTDs de sus asignaturas. Los mismos se elevan al Consejo Asesor Departamental y luego al Consejo Académico, que examinan si los requisitos de aprobación de la asignatura—por ejemplo: asistencia, prácticos, parciales, recuperatorios, finales—son compatibles con la reglamentación de la Facultad. Los PTDs son redactados por los titulares o adjuntos a cargo de las asignaturas. Si bien pueden o no consultar con los auxiliares para realizar este trabajo, son los responsables últimos de la cátedra y constituyen por lo tanto los sujetos de este estudio cuyas representaciones se indagan. Procederemos a continuación a identificar a estos individuos.

El currículo para el Profesorado de Inglés se encuentra dividido en cuatro grandes Áreas.[25] El Área de Habilidades Lingüísticas está compuesta por diez asignaturas. Su carga horaria total en el Plan es de 1152 horas reloj, un 32,14% de las horas totales del currículo. Son cinco los profesores titulares o adjuntos que están a cargo de ellas. No se cuentan aquí a los adjuntos que no están a cargo de cátedras por estar bajo la supervisión de un titular ya incluido. Dos de estos profesores titulares

---

de las áreas existen relaciones verticales de niveles de complejidad el conocimiento—por ejemplo correlatividades—y horizontales—entre asignaturas por cuatrimestre, en este caso. La creación de las áreas curriculares es una exigencia que data de la sanción de Estatuto de la UNMDP en 1991 (Resoluciones de la Asamblea Universitaria N° 004/90 y N° 005/91). En el Capítulo II, Artículo 72 se establece que "los Departamentos organizarán sus actividades académicas mediante áreas, las que podrán definirse de acuerdo a los siguientes criterios: 1) campos afines del conocimiento; 2) sectores de conocimiento y de práctica con un objeto de estudio común."
La OCA N° 0689/02 reglamenta el nombramiento de "responsables de área" en la Facultad de Humanidades.

[24] Sería ésta la dimensión sincrónica del campo (Gutiérrez 2003a: 10).

[25] Ver Plan de Estudios en el Apéndice correspondiente.

tienen asignación de funciones en esta Área desde sus Áreas de origen (de Fundamentos Lingüísticos y Cultural[26]). El Área de Fundamentos Lingüísticos cuenta con seis asignaturas y una carga horaria total de 704 horas, equivalente a un 19,64% del Plan. Una materia la dictan docentes de otro Departamento y no se incluye en este estudio. Las cinco restantes son dictadas por cuatro profesores, uno de ellos con asignación de funciones desde el Área Cultural. El Área de Formación Docente consta de diez asignaturas, con 1120 horas representativas de un 31,21% del Plan de Estudios. Tres de ellas son ofrecidas por otros departamentos, suelen cursarse con alumnos de otras carreras y no están comprendidas aquí. Otra asignatura implica un solo cuatrimestre de un nivel de idioma que no sea inglés, para que el futuro docente realice una reflexión sobre sus procesos de aprendizaje de otra lengua extranjera. Su profesor tampoco se menciona en este estudio. En las seis asignaturas restantes se encuentran tres docentes, uno de ellos con asignación de funciones desde el Área de Fundamentos Lingüísticos. El Área Cultural tiene seis asignaturas y una carga horaria de 608 horas, con un 16%96 de peso en el total horario. Una materia es opcional (los alumnos deben elegir una entre varias) y comprende una serie de asignaturas a cargo de distintos departamentos. La cursada es también impartida con otras carreras y no se observa en este estudio. En las cinco asignaturas que quedan, hay cuatro profesores.[27] En resumen, existen, a comienzos del año 2006, doce profesores titulares o adjuntos a cargo de las veintiséis materias, éstas exclusivamente en idioma inglés, que ofrece el Departamento de Lenguas Modernas y que forman parte de su planta docente. De estos doce profesores hay sólo un titular y un adjunto de género masculino, los dos con cargos de origen en el Área Cultural. Las diez restantes pertenecen al género femenino. En estas veintiséis materias cumplen funciones, además, dos adjuntos (masculinos, en el Área de Fundamentos Lingüísticos) que no están a cargo de cátedras y unos treinta y ocho auxiliares docentes (auxiliares de primera y jefes de trabajos prácticos, de los cuales siete pertenecen al género masculino).[28] Recordando a las tribus académicas de Clark (123) y la clasificación de Bourdieu (2003b: 108-109) estos profesores pertenecen a las subtribus de la enseñanza—los *lectores* que comentan y exponen las obras de otros—y/o la investigación—los *auctores* que tienen realizaciones propias: de los doce docentes—titulares y adjuntos—ocho de ellos hacen efectivamente docencia *e*

[26] La autora, en este último caso.
[27] Igualmente, la autora.
[28] Son éstas cifras aproximadas y variables en épocas de concursos y licencias varias.

investigación.[29] Asimismo, puede observarse que existe un número predominante de docentes y auxiliares de género femenino. Esto coincide con la caracterización de Bourdieu y Passeron para el sexo de los profesores en las lenguas vivas (143). También se nota una gran cantidad de auxiliares en proporción a los docentes, siendo la estructura de la planta docente una pirámide de base ancha y techo angosto. El número de alumnos activos de la carrera es aproximadamente quinientos cincuenta y siete.[30]

Esta investigación apunta a entrevistar en profundidad a los siguientes participantes: un docente por Área, eligiendo en primer lugar al que tenga mayor cantidad de materias en su Área de origen (no por asignación de funciones). Esto da un total de cuatro docentes a entrevistar. Salvo en el Área Cultural, en la de Habilidades Lingüísticas hay dos docentes que tienen tres materias y en la de Fundamentos Lingüísticos y Formación Docente hay dos docentes que tienen en cada caso dos y tres asignaturas a su cargo respectivamente. Se ha consultado al docente con más antigüedad en el cargo.

El número de cátedras que un docente tiene bajo su responsabilidad y su antigüedad en el puesto no son temas menores. En primer lugar, la autoridad de los titulares estaría "conferida automáticamente y garantizada por las condiciones objetivas de la institución educativa" (Bourdieu y Passeron: 61; 104-105). No se trata solamente de aspectos del capital económico como mayor remuneración por categoría y antigüedad, o de las formalidades que responsabilizan al titular por el trabajo de la cátedra, ni siquiera de, obviamente, la mayor acumulación de capital cultural. Lo que entraría en juego aquí, en primer lugar, es el capital social. Resulta evidente que un titular moviliza recursos humanos al estar en la cima de la estructura de cátedra y (co)dirigir grupos o proyectos de investigación. Este capital se incrementa obviamente si se está al frente de dos y hasta tres cátedras de asignaturas obligatorias.

La antigüedad es un aspecto complejo de los capitales social y simbólico. En cuanto al primero, en la mayoría de los órdenes sociales la antigüedad ha estado ligada a la nobleza, a la aristocracia, como clases sociales que movilizaban todo un número de subordinados. El capital social se acumula con el tiempo, y es allí donde comienza a adquirir dimensiones simbólicas: el prestigio de un nuevo rico dista mucho del de un acaudalado de cuna. Estos rangos aristocráticos, verdaderas órdenes nobiliarias, también

[29] La autora se incluye en este grupo de ocho profesores.

[30] Es decir, registrados como activos, pero no necesariamente cursando asignaturas. Es ésta una cifra proporcionada por el Departamento de Lenguas Modernas a la autora, en base a la información que suministra División Alumnos de la Facultad de Humanidades.

se encuentran en la universidad: jerarquía de cargos, títulos de grado y postgrado, categorías de investigador (Bourdieu 1991b: 225, 239; 2003a: 11; Bourdieu y Passeron: 201; Gutiérrez 2003b: 37). Los titulares entrevistados tienen la máxima antigüedad universitaria en términos remunerativos: veinticuatro años o superior, y han dispuesto de más de un cuarto de siglo en la vida académica para acumular el resto de sus capitales.

Siguiendo estos parámetros, las docentes entrevistadas—todas concursadas y pertenecientes al género femenino—cumplen las funciones que a continuación se detallan: Para el Área de Habilidades Lingüísticas, la Titular (en adelante DHL) dicta tres asignaturas en primero (materia de 6 horas reloj semanales[31]), segundo (6 horas) y cuarto año (8 horas) de la carrera, contando con seis auxiliares docentes para el dictado de las mismas.[32] Fue a su vez, durante un año, Titular de una asignatura del área de Fundamentos Lingüísticos. Es miembro de un grupo de investigación y participa de un proyecto con docentes del Departamento. En el Área de Fundamentos Lingüísticos, la profesora (en adelante DFL) está a cargo de dos asignaturas en primero y segundo año, las dos de 8 horas semanales.[33] También es Titular en el Área de Formación Docente, en una asignatura de 6 horas, por asignación de funciones. Trabaja con una Adjunta y seis auxiliares docentes. Realiza funciones en un grupo de investigación con colegas de otro Departamento que enseñan una asignatura del Área de Fundamentos. Participa también de un proyecto de investigación educativa en otro grupo interdisciplinario. La Titular del Área de Formación Docente (en adelante DFD) es responsable de tres asignaturas: una en segundo y dos en tercer año. Dos asignaturas son de 6 horas semanales de clases mientras que la tercera, la Residencia Docente I, requiere 10 horas semanales para observar, planificar, mantener reuniones con tutores y dar clases, entre otras actividades. Cuenta con cinco auxiliares docentes. También colaboraba en otra asignatura del Área en el Plan 1989. Por último, la docente del Área Cultural (en adelante DC) está a cargo de dos asignaturas en el primero y segundo cuatrimestre de tercer año, con 6 horas cada una. Hasta el año 2003 estuvo al frente de otra asignatura del Área en cuarto año, también de seis horas, con la que mantiene—según su expresa indicación—estrechos

[31] Esta es la carga horaria total de la materia, no indica que la titular dicte todas las horas.

[32] El término auxiliares docentes hace referencia a Ayudantes de Segunda (Alumnos), de Primera (Graduados) y Jefes de Trabajos Prácticos. Las cifras dadas son aproximadas y mudables, ya que la población de los auxiliares es la que más registra cambios en su situación debido a licencias sin goce de sueldo, licencias prolongadas por becas en el extranjero y renuncias. Las cátedras suelen contar con Adscriptos (Alumnos o Graduados), cuyo número varía constantemente y cuya permanencia es incierta.

[33] De las cuatro entrevistadas, ésta es la docente cuyas características biográficas sociales, económicas, culturales y académicas se asemejan más a las de la autora.

vínculos académicos y sociales a través del grupo de investigación que dirige. Trabajó en una asignatura del Área Lingüística del antiguo Plan 1989. Estas tres cátedras cuentan con un Adjunto, cuatro auxiliares docentes y son las únicas que han tenido becario/as, dos en este momento. La docente dirige un grupo de investigación interdisciplinario. En otras palabras, las docentes entrevistadas están a cargo de doce de las veintiséis materias en inglés[34] que se incluyen el Plan de Estudios del Profesorado—y esta influencia se extiende a trece asignaturas, si se tiene en cuenta el ascendiente que ejerce la profesora del Área Cultural sobre la materia que dejó de dictar.

[34] La autora también dicta tres materias: dos en el Área Cultural por concurso y una en el Área de Habilidades Lingüísticas por asignación de funciones. Trabaja con un Adjunto, tres auxiliares y en los últimos años ha tenido unos cuatro adscriptos/as por asignatura.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Propósitos

Para examinar las representaciones docentes en torno al currículo, este trabajo adopta la idea de Jackson (2003: 145) en torno a las metas de la investigación exploratoria. Éstas apuntan a presentar hallazgos, o al menos datos relevantes, acerca de una situación cuya comprensión se ve enriquecida por la tarea de la indagación. En el caso que nos ocupa, el punto de partida se da en el ámbito de la educación superior, cuyas instituciones presentan múltiples problemáticas. Dentro de las mismas, se ha elegido el tema del currículo universitario, específicamente el de la formación de docentes de inglés como lengua extranjera. A pesar de la centralidad de las cuestiones del currículo, pocas veces se han explorado en el medio local las representaciones que los docentes encargados de llevarlo a la práctica tienen en torno al mismo (Fulton 1999). Desde hace ya tiempo, existen en la literatura numerosos interrogantes aunque pocas respuestas acerca de esas formas de conocimiento docente inarticuladas, intuitivas e implícitas que moldean su interpretación del currículo (Ascencio Ibáñez y García Bado; Atkinson 2002; Atkinson y Claxton; McMahon 2002; Taylor y Sobel; Pérez Gómez; Fulton 1999; Golombek; Kemmis; Liston y Zeichner; Stern). Investigar estas intuiciones y creencias docentes es el foco del presente trabajo en una primera aproximación al entendimiento de cómo los docentes crean sus propuestas de enseñanza con la intención de llevarlas a la práctica. Según Gimeno Sacristán (1988: 232):

> En una concepción sobre el currículo construida en el propio proceso de su desarrollo, en el que se entrecruzan subsistemas tan diferentes, es preciso ver el papel de los profesores como mediadores pedagógicos en ese proceso de construcción, al tiempo que son instrumentos a través de los que se "filtran" en dicho proceso todos los condicionamientos culturales profesionales que el profesor aporta a la mediación que realiza.

Los interrogantes principales en torno a los cuales se encuentra vertebrado este estudio comprenden cuatro grupos de preguntas. Las mismas toman de Bourdieu el intento de sacar a la luz las representaciones, de "apuntar a una comprensión práctica y a una interpretación, comprensión y explicación de las prácticas" que nunca están explícitas (1991a: 40-41; 1996: 83; 2003d: 43). Las dudas básicas, que sirven como punto de partida en torno al cual se articulan las preguntas de la investigación, son dos: ¿qué piensan los profesores que están haciendo al enseñar el inglés como lengua

extranjera?[1] ¿Cuál es el currículo que tienen en su mente? Estas conjeturas ofrecieron la ocasión de problematizar el estudio en núcleos de interrogantes que se fueron reelaborando a lo largo de la investigación:

¿Cuál es el currículo ideado por las docentes? ¿Cuáles son las influencias y experiencias más importantes en la formación de sus representaciones?

¿Cuál es el grado de domesticación del currículo en la traducción pedagógica desde el Plan de Estudios a los PTDs? ¿Qué es lo que se acepta, rechaza, oculta, modifica? ¿Qué factores les permiten o les impiden a las docentes llevar a la práctica sus ideales y/o planes docentes?

¿Cómo se materializan las concepciones de estas docentes acerca de: la enseñanza de la lengua extranjera, su relación con la investigación y la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son sus representaciones de los alumnos que estudian esa lengua, los graduados que la enseñarán y la formación continua de estos últimos?

¿Cómo se resignifican los resultados obtenidos a la luz de la categoría analítica del *habitus* de Bourdieu?

El presente trabajo se estructura para investigar las representaciones docentes y las maneras en que éstas influyen en su comprensión o interpretación del currículo prescrito para la formación del Profesorado de Inglés. Su meta es acceder a las formas de representación docente en torno a este currículo, aclarando que "poner al día" los problemas que se presenten "no es resolverlos" (Bourdieu 2003d: 105). La investigación propuesta comprende los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar y describir los componentes sociales y personales de las representaciones docentes en torno al currículo para la formación del Profesorado de Inglés.
2. Relacionar, mediante la triangulación, las representaciones docentes detalladas con los modos de acción docente explicitados en el Plan de estudios y los planes de trabajo (PTDs) de las asignaturas.
3. Categorizar los principios que subyacen a dichas representaciones.
4. Reconstruir las características de esas representaciones docentes en torno al currículo escrito utilizando la categoría de *habitus*.

[1] Esta pregunta está adaptada de Widdowson: "¿qué imaginamos que estamos haciendo al «enseñar una lengua»?" (1984: 7).

5. Elucidar las implicancias de las representaciones docentes investigadas para la formación docente en el profesorado de inglés.

3.2. Metodología

El libro de Jackson *La vida en las aulas* marcó otro hito en la investigación educativa al indagar sobre las prácticas fuera del paradigma verificativo, interesándose en lo implícito dentro de su contexto particular y aventurándose en la dimensión del descubrimiento (Reichardt 1997: 38; Torres Santomé 1996: 11-13). Por su parte, Stenhouse también fue pionero en afirmar que la investigación del currículo le corresponde al profesor, si bien se reitera que su obra se centraba en las escuelas y no a la universidad (1987: 27; 185-85).

Según Gimeno Sacristán (1997: 12-16), la investigación en educación es una actividad situada y particular. No por ser concretas las experiencias que estudia dejan de ser objeto de indagaciones teóricas. Al involucrar además múltiples agentes, "admiten enfoques y orientaciones muy variados". Los temas a investigar en la educación son heterogéneos, entretejiendo realidades e identidades muy distintas. Por eso, para el autor, la investigación en educación se presenta "como formas de ver, como visiones, como teorías que son suposiciones polémicas". En la actualidad, está surgiendo una nueva área inmadura y elusiva, pero rica en significados, que los autores han comenzado a llamar erudición o saber de la enseñanza y del aprendizaje o también investigación profesional (Cochran Smith; Isaacson 2001; McWilliam 2004).[2] Dentro de este nuevo campo, la investigación la realizan en especial los educadores de docentes, incluyendo a profesores universitarios cuya formación de base no es la educación pero cuyas disciplinas se enseñan a futuros profesionales. La idea central es tomar los propios contextos profesionales como sitios de investigación para construir conocimiento público.

Para los defensores de este campo, se trata de un nuevo espacio de estudio que no se avergüenza de ser interesado, y no aspira a la pureza de la investigación

[2] Los conceptos originales en inglés se denominan *scholarship of teaching and learning* y *practitioner inquiry*. En la literatura suele traducirse *practitioner* incorrectamente como práctico. Por otra parte, no son éstos los únicos términos para referirse a este tipo de investigación. La bibliografía y las actas de distintos congresos y conferencias atestiguan la fertilidad de este nuevo campo dando cuenta de sus distintas manifestaciones, orientaciones o formas híbridas: investigación docente, investigación-acción, investigación autobiográfica., auto estudio, investigación reflexiva, estudio de la docencia, investigación local, aprendizaje activo, investigación basada en problemas, entre otros.

tradicionalmente reconocida como científica. Su fortaleza es el planteo de cuestiones actuales—un punto de inicio que admite indagar en la génesis de estos temas. Al retirarse el investigador de la actualidad, se "desinteresa" parcialmente, mientras que lo familiar y presente se torna lejano. Este concepto será retomado al elaborar las perspectivas de análisis de esta investigación. Para sus detractores, estas visiones son una contaminación en el campo de la investigación, una adulteración de la ciencia pura o aplicada. Se le critica su presunto antiobjetivismo y su falta de bases teóricas.

El dilema central es que toda investigación educativa tiene un componente humano ineludible, que no es total y directamente observable. De aquí surge el problema de la aproximación a nuestro objeto de estudio:

> Quizá la maldición de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de *un objeto que habla*. En efecto, cuando el sociólogo quiere sacar de los hechos la problemática y los conceptos teóricos que le permiten construirlos y analizarlos, siempre corre el riesgo de sacarlos de la boca de sus informantes. No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aún las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias prenociones por las prenociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología «espontánea» del científico y de la sociología espontánea de sus objeto (Bourdieu, Chamboredon y Passeron 1999: 57).

El conocimiento que se deriva de las palabras de estos seres hablantes es ambiguo, situacional, relativo y provisional, como lo es todo lo que concierne a los humanos (Gimeno Sacristán 1989: 91). Estas advertencias son acertadas en un estudio de carácter exploratorio e interpretativo como éste (Ascencio Ibáñez y García Bado; Bisquerra 1989: 253, Borg 1998b: 11; Davini 1999a: 49; Geertz 1980; Goetz y Le Compte 1988: 30; Guba 1989: 149-50; Jackson y cols. 2003: 71; John 2002: 116; Kemmis: 92; Murphy; Pérez Gómez: 71-72; Pruzzo 2002: 199-200). Para Carr (107-108) el problema no reside en que la investigación sea cuantitativa o cualitativa, sino en que sea de "carácter *educativo*". Se trata de una actividad donde los problemas aparecen cuando algo no funciona como se conjetura que debería hacerlo, o cuando surgen cuestiones que no pueden explicarse sólo en términos de los conocimientos formales que poseen los agentes.

La utilización del concepto de enfoque interpretativo sería la más apropiada porque éste es más inclusivo que otros, evita la inexactitud de las dicotomías entre lo cuantitativo y lo cualitativo y se centra en el significado humano generado en la vida social. La índole interpretativa de un trabajo como el presente está dada por su contenido y no por los procedimientos o técnicas utilizados para recoger datos. En ese

caso, las creencias y representaciones docentes en torno al currículo no se prestarían cómodamente a un enfoque empírico. Es así que la metodología se pone al servicio del investigador—su lente tiene el enfoque que éste le da—y no al contrario, cuando el investigador debe amoldarse a un patrón estandarizado y mirar por el lente fijo de la metodología (de Rivas y Martini 2005: 45).

La investigación interpretativa en el campo implica, en primer lugar, la participación del investigador en tiempo y lugares no creados artificialmente. Esto hace a la especificidad del contexto y su cotidianeidad. En segundo lugar, el registro de lo que sucede en el campo, como ya se verá, se asienta mediante grabaciones y recopilación de documentos. Posteriormente, se realiza una reflexión analítica sobre lo relevado, para elaborar un informe donde el conocimiento específico y los significados locales se retraducen luego dentro de parámetros universales (Erickson 1997: 195-199, 222-223).

La interpretación es un proceso de comprensión de acepciones cercanas y urgentes de los actores. Implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría relevada (Geertz 1973: 14, 18, 24; Torres Santomé 1988: 139). Es así como el concepto mismo de interpretación deviene el eje central de la metodología a utilizar:

> El planteamiento interpretativo intenta superar las limitaciones del positivismo, cambiando las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, interpretación, significado y acción... Interpretar significa, para esta concepción, entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, hay que comprender esas acciones en un contexto y tratar de revelar la estructura de inteligibilidad que poseen. El cientista social interpreta las acciones, revela el significado de las formas particulares de la visa social y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación podrán modificarlas (Sanjurjo 2004: 121).

En este marco, esta investigación ambiciona comprender las perspectivas internas de los significados que generan las entrevistadas, intentando sugerir aportes para ampliar las bases teóricas del estudio. El diseño de la investigación es entonces de corte naturalista, no experimental, realizándose en los propios contextos donde se desarrollan los temas a dilucidar (Hernández Sampieri y cols. 1991: 184). También se entiende al conocimiento como individual *y* socialmente construido, y a la investigación como una tarea de comprender por qué los agentes actúan de ciertas maneras. Aplicado a las representaciones docentes, esto implica entender los factores que median en su interpretación del currículo prescrito (Borg 1998a: 9). Se parte también de la perspectiva de que, en el mundo natural, cada situación es única e irrepetible. Esta

singularidad no invalida el cotejo permanente con ocurrencias análogas y la utilización de distintos puntos de vista para estudiarlas (Pérez Gómez 2000: 74-75).

En su estado natural, la universidad es un medio intricado cuyos actores son también seres complejos ubicados en un tiempo y un espacio determinados, con *habitus* formados y formativos. Para estudiar esta situación y sus agentes, puede utilizarse un diseño de investigación de corte flexible con un enfoque progresivo (Pérez Gómez: 71), durante el cual el proyecto se desarrolla rearticulando categorías de análisis.

Clark (1992: 52) sugiere que, en cualquier estudio sobre temas universitarios, es conveniente empezar "desde abajo", analizando grupos reducidos, ya que es difícil generalizar "desde arriba". Para este estudio, se ha adoptado un tipo de muestreo que se caracterizaría inicialmente como no probabilístico, con muestras dirigidas de tamaño pequeño, con las cuales han trabajado generalmente los estudios sobre creencias docentes que utilizan el lenguaje de los participantes (Clark y Peterson: 518; Hernández Sampieri y cols.: 226-228). El muestreo randomizado se limita a las investigaciones cuyo fin es comprobar hipótesis aplicando estadísticas inferenciales y apuntando a la generalización de los resultados (Asraf y Brewer 2004).

El término *selección* de la muestra—en lugar de muestreo—resultaría más apropiado en este contexto, ya que es un proceso realizado por el investigador, teniendo en cuenta a aquellos sujetos que cumplen las características explicitadas previamente. Goetz y Le Compte (34, 86-93) diferencian claramente el concepto de muestreo del de selección. Reservan el primero para las elecciones probabilísticas y el segundo para las opciones "pragmáticas y teóricamente informadas". Los resultados de las investigaciones por selección no son directamente generalizables y transferibles, pero sí comparables y traducibles a otros contextos similares. La elección es una decisión del investigador quien, por medio de criterios teóricos o conceptuales, determina "los perfiles apropiados de la población que va a estudiar".[3]

---

[3] Para indicar este ejemplo de *muestreo no probabilístico*, varios autores (Hernández Sampieri y cols.: 207-208; León y Montero 2003: 115-116; Lynch 1996: 83) descartan el término *muestreo*, o bien lo califican. En cambio, adoptan el de *selección* (o un sinónimo). Se encuentran también los conceptos de *muestreo* o *selección a propósito*—y también *muestreo no probabilístico dirigido mediante un proceso de selección*—para referirse a esta clase de opción que practica el investigador cuando sus sujetos deben cumplir los requisitos que él mismo estipula, y que le podrán brindar mayor y mejor información para realizar sus objetivos. Por su parte, Mendicoa (2003: 105) se refiere a este tipo de muestreo, donde el investigador decide qué sujetos observar, como *intencional*. Éste coincide con la *selección intencionada* de King y cols. (2000: 150). El vocablo *selección* también aparece en Popkewitz y Pereyra (79). Igualmente, se encuentran alusiones a *muestras no representativas*, pero sí *características* de una población (Quivy y Campenhoud 1998: 155), o *seleccionadas estratégicamente sin perseguir representatividad estadística* (Valles: 92). De Rivas y Martini (47) optan nuevamente por el término

Resulta así que en este estudio nos encontramos con un proceso intencionado de selección, donde la investigadora ha determinado por adelantado el conjunto de atributos que deben poseer los sujetos de su análisis. Una vez que las participantes han sido escogidas en base a las categorías fijadas por la investigadora, y en el contexto del trabajo, dejan de ser individuos empíricos, percibidos por la intuición ordinaria, para pasar a ser individuos construidos desde el punto de vista de la autora y existentes en el marco conceptual de la indagación (Bourdieu 1984: 11-13, 17).

Se reitera, entonces, que los sujetos son considerados idóneos para hablar de los temas que requieren los propósitos del estudio. Sus *habitus* están tan arraigados y en armonía con el campo que los datos que se recogen respecto de ellos no tienen nada de aleatorio (Bourdieu 1984: 196). Una selectividad tan fina indica que estos sujetos no son intercambiables por otros. Se coloca mucho peso en su opinión y son prácticamente irremplazables en el estudio (Goetz y Le Compte: 229).

Como se ha expresado al describir la población, dos elementos interrelacionados para seleccionar las cuatro integrantes de la muestran sido: el tipo de organización de la carrera en Áreas con sus cátedras, y la antigüedad de los actores. Esto último se debe a que, a mayor antigüedad, corresponderían *habitus* más arraigados, mayor volumen de los cuatro tipos de capital—aunque con distintos pesos relativos—y más intereses en el juego, por lo cual las apuestas de estas docentes son elevadas. Su sentido de pertenencia es muy alto y conocen a la perfección las reglas del juego. Es evidente que las representaciones de las profesoras entrevistadas son importantes, debido al hecho de que están a cargo de prácticamente la mitad de las materias en inglés que se dictan en la carrera, con su enseñanza concentrada en algunos años, en ciertos casos. Esto último les otorga un enorme grado de legitimidad y de autoridad. Solamente a causa de su peso, es difícil negar la influencia de sus concepciones dentro de la carrera misma y hacia los alumnos, dado que son más expertas, más avezadas, más alertas, más sensibles (Jackson

---

selección intencional o *por criterios* con atributos de los entrevistados determinados por adelantado. Se puede realizar una *elección* de las muestras en base a ciertas *cualidades* que se supone deben poseer (Hargreaves: 26). Una *selección* de los participantes "conforme a criterios del investigador" será "pequeña y selecta" con el propósito de reflexionar, no de generalizar (Jackson 1996: 150-52). Bisquerra (83) ubica al *muestreo opinático o intencional* como "una selección por expertos, según unos criterios establecidos". También alude a "estudios intensivos en pequeña escala que sólo se representan a sí mismos" y estudian situaciones especiales en un ambiente natural. Taylor y Bogdan (1991: 108) prefieren enfatizar el *potencial* de la muestra para ayudar a la comprensión del investigador, más que al número de sus sujetos. Bourdieu discute la utilidad de hacer recuentos exhaustivos de la población o de emplear "muestras representativas" según un muestreo probabilístico (1991b: 230). En su opinión, "para asir la lógica más profunda del mundo social" hay que "sumergirse en la particularidad de la realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para construirla como «cara particular de lo posible»" (2003d: 25).

2002: 120-21). Por otra parte, y con referencia a la antigüedad, se ha postulado más radicalmente que, cuanta más experiencia tenga el docente, menos "recurre al conocimiento teórico y académico en las situaciones cotidianas de enseñanza que le exigen respuestas rápidas en un contexto cambiante" (Cometta: 156).

Bourdieu discute la validez del estudio de un caso similar al que nos ocupa. Brinda como ejemplo una investigación acerca del problema del funcionamiento del "juicio profesoral" sobre los alumnos y los trabajos de los mismos, en tanto este juicio es "la puesta en marcha de estructuras mentales que son a su vez el producto de la incorporación de estructuras sociales". Puede estudiarse esta cuestión general a través de un cierto número de profesores que han ganado su puesto por concurso, o pueden examinarse las notas que un solo profesor ha otorgado a lo largo de un período. Para el autor, lo que importa no es el tamaño de la muestra, ni el período durante el cual se realizó la investigación, o el tipo de materia que enseña el profesor. Manifiesta enfáticamente que la investigación tiene "por objeto las estructuras mentales de un personaje que ejerce una de las magistraturas más poderosas de nuestra sociedad, que tiene el poder de condenar (usted es idiota o nulo) o de consagrar (usted es inteligente) simbólicamente". Es éste "un objeto muy importante, y que puede ser observado donde quiera" el investigador. El examen de un "caso histórico" que se realiza es "una invitación a la lectura generadora y a la inducción teórica que, partiendo de un caso particular bien construido, se generaliza". Lo importante no serían los resultados en sí, sino el proceso mediante el cual éstos fueron logrados. Este proceso puede ser sucesivamente puesto en práctica en otros contextos y ser refutado o generalizado (2003a: 56-57).[4] Ya con anterioridad, en sus estudios sobre la universidad (1984: 101) el autor había privilegiado el modo de selección por indicadores objetivos—en su caso por indicadores de capital universitario, en el nuestro por el cargo, número de materias y antigüedad. Esta selección se opone al muestreo por azar, que destruye las estructuras del campo. Hay posiciones estructuralmente determinantes, que pueden ser ocupadas por escasas personas—a veces sólo una—y el interés del investigador reside en esos ocupantes y esas posiciones.

[4] A continuación (57), prosigue diciendo con igual vehemencia "Husserl decía que hay que sumergirse en el caso para descubrir allí lo invariante; y Koyré... muestra que Galileo no ha necesitado repetir mil veces la experiencia del plano inclinado, para comprender el fenómeno de la caída de los cuerpos. Le ha bastado construir el modelo, contra las apariencias. Cuando el caso particular está bien construido deja de ser particular y, normalmente, todo el mundo debería poder hacerlo funcionar." Popkewitz y Pereyra (32-34) también relativizan la cuestión del tamaño de la muestra o la cantidad de casos estudiados. No por reducida la población la imagen construida de ella deja de ser fiel. El tamaño de la selección no guarda relación con la exactitud (Bourdieu 1984: 101).

Por otra parte, al tomar prestada la categoría de *habitus* de Bourdieu, no puede estudiársela aislada del resto de su mirada sociológica sobre la realidad. En primer lugar, es éste un proyecto donde la investigadora está a la vez, parafraseando a Bourdieu, dentro del juego del campo de la investigación y dentro del juego del campo que investiga—el del currículo (1990: 95-97, 109). Es un tipo de estudio, como ya se ha mencionado, donde el profesor participa en las mismas prácticas que estudia, esta línea de investigación de creciente aceptación en lo que se ha dado en llamar el nuevo conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje, ya que nadie está mejor situado para estudiar la educación que los propios educadores en tanto "investigadores internos" (Carr: 60; Cochran Smith; Eisner 2002: 166; Elliott: 64-66; Erickson: 291; Torres Santomé 1988: 18). Parafraseando a Stenhouse (1998: 42) se trata de una investigación *en* educación más que *sobre* educación.

Debe decirse, entonces, que la investigadora aquí juega un doble juego entre las prácticas del campo y las de la investigación: debe diferenciar su relación práctica con la práctica docente y su relación teórica con esa misma práctica, al mismo tiempo que indica su interés en el juego científico. La problemática de esta investigación sobre las representaciones docentes en torno al currículo para el profesorado de inglés fue construida y delimitada teóricamente por la autora. En otras palabras, la cuestión no existiría si la autora no la hubiera planteado, desde su punto de vista (Bourdieu, Chamboredon y Passeron: 51-53). Para Brever, Mruck y Roth (2002) la subjetividad del investigador no es una deficiencia o algo que deba eliminarse, sino que constituye un desafío—en el sentido positivo que tiene este vocablo en el idioma inglés, de donde fue traducido—a enfrentar. Para Bourdieu (1984: 11, 28), tanto el exceso de proximidad como el de distancia constituyen una paradoja: hay cosas que sólo se saben al estar involucrado y otras que se ignoran justamente por estarlo. La posición del investigador en el campo también determina lo que le interesa ver y lo que quiere omitir. Stenhouse (1987: 184-85) considera que la participación del profesor en la investigación influye de una manera no positiva o negativa, sino significativa: trabaja en su actualidad —por así llamarla—y su lugar, correspondiéndole el deber de estudiarla. En estos casos donde el investigador se encuentra directamente implicado, debe realizarse la objetivación del sujeto objetivante (Bourdieu 1997a: 23; Gutiérrez 2000; 2002: 18). Así como se construyen los individuos de la selección, la investigadora es también una construcción,

diferente de la persona empírica (Bourdieu y Passeron: 78).[5] Todo lo que escribimos desde un *locus* de enunciación, lo que incluimos y lo que excluimos, son notas para una autobiografía (Bourdieu 1984. 39).

A pesar de que el investigador intente objetivarse, su familiaridad con el objeto y contexto de la investigación sigue constituyendo un obstáculo epistemológico ligado a la relación entre el conocimiento práctico y el conocimiento científico (Bourdieu 1984: 11). Para dominar la intimidad, debe comenzarse a proceder "contra la ilusión del saber inmediato", yendo contra el sentido común—las prenociones—, el lenguaje común y las apariencias. Estas últimas se superan al proceder a contrapelo de los datos (Benjamín 1939: VII). En este caso, se trata de separar lo que generalmente va unido y viceversa, ver lo que está oculto, aceptar lo que se niega, no confundiendo jamás a las representaciones subjetivas de los agentes sobre las condiciones objetivas con las condiciones objetivas mismas. Existe una extensa lista de todo lo que debe resistirse durante una investigación: lo espontáneo, real, evidente, inmediato, fragmentario, intuitivo puro y directamente perceptible; el sentido común; la transparencia, la ingenuidad y las semejanzas. En suma, el investigador debe volcar todo lo que vio y estudió en contra de sí mismo y contra lo inmediato y evidente del hecho observado (Bourdieu 1984: 27, 210; Bourdieu, Chamboredon y Passeron: 27-33).

En el campo de la didáctica, Camilloni (1994: 34) alude a la ruptura epistemológica de Bourdieu, Chamboredon y Passeron, adaptándola a la ruptura de la

---

[5] Este proceso se conoce también como "subjetividad disciplinada" (Bisquerra: 257). La autora ya ha indicado sus semejanzas con las características objetivas y subjetivas de la docente del Área de Fundamentos Lingüísticos. Su identidad de clase puede definirse como la de una persona que contribuye con sus ingresos a aproximadamente un cincuenta por ciento de la manutención de su hogar. Éste hace uso de sistemas de comunicaciones, esparcimiento, educación, medicina y seguridad privados. En el ámbito académico, es titular regular exclusiva con veinticuatro años de antigüedad, y tiene filiación en un grupo de investigación incorporado al régimen de incentivos de la SPU, aunque no comenzó esta actividad hasta ya entrada la década de 1990. Posee un título de postgrado en Docencia Universitaria. Su relación académica e intelectual con las entrevistadas está mediada por su firme convicción acerca de que el lenguaje es la herramienta y el filtro a través de los cuales se expresan las culturas. Su visión está expresada en forma extrema por la hipótesis de Sapir y Whorf. La noción de que el contenido cultural de las palabras es inherente a la enseñanza del idioma extranjero, es una fuerte concepción que la autora comparte en plenitud con la docente del Área Cultural y con la de Fundamentos. Esta perspectiva no es compartida por la docente del Área de Habilidades Lingüísticas, quien lo indica expresamente durante la segunda entrevista. En cuanto a la docente del Área de Formación, las oportunidades de encuentros y coincidencias son escasas. El interés de la autora en el juego de esta investigación es alto, está completamente atrapada en el mismo, por su misma participación en el campo que estudia. Con las profesoras de Habilidades y Formación Docente, la autora también ha disentido respecto de cuestiones de gestión y política universitaria expresadas en términos de elecciones a cuerpos consultivos (Consejo Asesor Departamental, Consejo Académico de la Facultad). El "capital conceptual" del trabajo está indicado por la selección de la bibliografía para los antecedentes que conforman el marco teórico. El proceso de redacción del cuestionario para las entrevistas, el desarrollo de las mismas y el análisis de los resultados se discuten en las distintas etapas de la historia natural de la investigación.

didáctica con su faz espontánea y con las teorías implícitas de los docentes—que de ninguna manera son tan espontáneas y naturales. Hay que separar a lo científico de las premoniciones, a lo teórico de lo personal, hay que "desterrar a la didáctica del paraíso artesanal donde creció durante años".

Jackson es un tanto más optimista acerca de las posibilidades de aproximarse a lo familiar y cercano. Hay que dejar que lo trillado y cotidiano se acumule, sedimentándose, y luego alejarse y extrañarse de él, retornado a lo habitual como si fuera un territorio extranjero e inexplorado. De esta manera se generan nuevos significados. Para Elbaz y sus colegas, que estudian a Bajtín, la idea es descentralizar el propio punto de vista y reubicarse en el del otro.

3.3. Instrumentos y perspectivas de análisis

Para explorar las representaciones de los docentes en toda su variedad y complejidad se hace necesario adoptar un enfoque histórico-narrativo. Si se enfatiza la antigüedad docente, no puede negarse el rol del pasado en la formación de las representaciones, ya que éste resulta crucial para explicarlas. En la literatura sobre educación, se han localizado dos referencias tomadas de Collingwood en su conocido libro sobre *La Idea de la Historia* (1994). Estas alusiones no son causales, pues se enmarcan dentro del enfoque interpretativo de la investigación. Por su parte, la historia también se ocupa de hechos humanos únicos e irrepetibles. La primera cita está hecha por Jackson (2003: 91) y se refiere al papel formativo de la experiencia. Señala Collingwood (41-42) que "no se puede eludir el hecho de que los caracteres de los hombres están formados por sus acciones y experiencias: el hombre sufre cambios a medida que sus actividades se desarrollan".

La segunda cita proviene de Schulman (75) y concierne la relación entre las acciones visibles de los sujetos y las intenciones, actitudes, sentimientos que éstos poseen. Existe un nexo entre lo observable y lo no directamente observable. En este caso, lo perceptible, o al menos legible, sería en primer lugar el PTD, y lo no visible directamente, las representaciones. Collingwood (213-214) une la brecha entre la observación y la interpretación:

> El historiador, al investigar un hecho del pasado, hace una distinción entre lo que podría llamarse el exterior y el interior de un hecho. Por el exterior del hecho entiendo todo lo que pertenece a él y puede describirse en términos de cuerpos y movimientos... en determinada fecha.... Por el interior entiendo la parte del hecho que sólo puede ser descrita en términos de

> pensamiento.... El historiador nunca se preocupa por uno solo de estos aspectos, con exclusión del otro. Él no está investigando meros hechos (por mero hecho debe entenderse un hecho que sólo tiene un exterior, que no tiene un interior) sino acciones, y una acción es una unidad del exterior y del interior de un hecho... Su trabajo puede comenzar por descubrir el exterior de un hecho, pero nunca puede finalizar allí; el historiador debe siempre recordar que el hecho es una acción, y que su tarea principal es pensarse a sí mismo dentro de la acción, para discernir el pensamiento de su agente... La causa de un hecho [para el historiador] es el pensamiento en la mente de la persona por cuyo intermedio se produjo el hecho; y esto no es algo diferente del hecho, es el interior del hecho mismo.

Para comprender mejor los pensamientos y reflexiones de los docentes es conveniente adoptar una perspectiva narrativa donde el docente cuenta, dentro de un contexto social, sus propias representaciones mentales de sus prácticas (Gimeno Sacristán 1999: 62; John 2002: 116). El interés en la narrativa como vía de conocimiento para acceder al mundo conceptual de los individuos y las redes de significados que éstos tejen a través del lenguaje, es una característica distintiva de la investigación en disciplinas tales como la crítica literaria, semiótica, filosofía, antropología, lingüística, psicología cognitiva e historia (Gudmundsdottir 1998; Pérez Gómez 2000: 73; Thompson 1988). Tal como el contenido de la investigación reclama un enfoque interpretativo, este último necesita de la narrativa como herramienta para construir las representaciones de las entrevistadas. La educación se ha apropiado de la narrativa como un instrumento valioso. Sin embargo, la narrativa no es una técnica, es una forma de construir la realidad, y pueden brindarse dos definiciones de narrativa. Una es "la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato". La otra sería un enfoque de investigación: "las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales... Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido" La narrativa es apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los contextos educativos. En esto se asienta su riqueza, y no debe ser desestimada (Bolívar Botía 2002). Esta discusión sobre la narrativa nos conduce otra vez a Ortega y Gasset (1980: 113, 121, 198) quien, por ejemplo, manifestaba que "nuestros sentidos nos presentan, esto es, nos cuentan. Todo hecho es algo que nos es contado". También afirmaba que "el hombre no tiene naturaleza, lo que tiene es historia". Para Ortega, la vida no es biología, sino biografía, y por lo tanto

> El razonamiento esclarecedor, la razón, consiste en una narración. Frente a la razón pura físico matemática hay una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. Este hombre, esta nación hace tal

> cosa y es así porque antes hizo tal otra y fue de tal modo. La vida sólo se vuelve un poco transparente ante la razón histórica (2004).

El punto de vista narrativo se utiliza aquí para intentar reconstruir la formación de los *habitus* docentes y ver cómo éstos impactan en el momento de mediar entre el currículo prescrito—el Plan de Estudios—y los propios PTDs. En este marco, las narrativas sirven para reconstruir las experiencias y dar sentido a las acciones. Su utilidad tanto para describir o explicar significados personales y sociales y para comprender la trama de las actividades docentes es sumamente apreciada en la literatura educativa. Lo que podrían considerarse meras "anécdotas" docentes son complejas tramas de vidas, aspiraciones y relaciones sociales que siempre ocultan sorpresas (Davini 2002: 42; Hargreaves: 19-24; Pérez Gómez: 74; Verity: 179; Feldman 1999: 96).

El valor de los aportes de la narrativa en la investigación educativa, en tanto constructora del sentido de la interior y exterior de la realidad al que aludía Collingwood, ha sido ampliamente explorado en la literatura (Bruner 1997: 149 y ss; 2002: 20; Eisner 2002: 151; Verity 2000: 180-181). En sus elaboraciones "densas" del medio, ayuda a reconstituir el interior y el exterior de los hechos, el pensamiento y la acción.[6] McEwan y Egan (1998: 18) destacan el papel que cumplen las narrativas en la comprensión de cuestiones educativas, entre las que incluyen las problemáticas interpretativas y reflexivas del currículo. En el caso de las representaciones sobre el mismo, las narrativas—al ordenar la experiencia—las hacen inteligibles para los mismos agentes y para el resto de la comunidad educativa porque al reactuarlas en la entrevista, las reconstruyen y resignifican (Gimeno Sacristán 1999: 64). La narrativa es una forma de "captar la manera en que las personas construyen su autoconocimiento" y también de hacer que "transmitan su sentido personal organizando su experiencia", siempre dentro de una estructura social (Huberman 1998: 187). En otras palabras, la perspectiva de los relatos explicaría las representaciones docentes sobre el currículo, ya que la naturaleza del saber pedagógico es narrativa. Las historias constituyen por sí

[6] El adjetivo denso está tomado del concepto de descripciones densas de Geertz (1973) quien, a su vez, lo recoge de un ensayo de Gilbert Ryle (1968). Este último autor caracteriza metafóricamente a la descripción densa como una sándwich con muchas capas. La más inferior de las tajadas es la descripción más fina posible. Para Geertz, la descripción densa no es una técnica, sino que está compuesta de estructuras apiladas de inferencia e implicación. Otro término que utiliza para esta descripción es el de inscripción, en el sentido de registrar o fijar por escrito (7, 27).
Ortega y Gasset (1980: 197-198) también utiliza metáforas gustativas para referirse a la narrativa al aludir al "hondo y suculento sentido que tienen muchas narraciones" y a la "experiencia de vida" como un "jugosísimo tema".

mismas instrumentos de interpretación al relatar y explicar o argumentar a la vez (Gudmundsdottir: 54, 59; Huberman: 186). Asimismo, para algunos autores, las narrativas "ofrecen una suerte de tecnología intermedia adaptada al estudio de problemas prácticos en escalas de tiempo realistas". Son también una forma de cerrar la brecha entre lo público y lo privado, a lo cual se apuntaba al comienzo de este trabajo. Por otra parte, las narrativas hasta emergen como productoras de teorías de los propios docentes (Goodson y Walter 1998: 261, 263-264).

Para estudiar el caso de las cuatro docentes seleccionadas a través de los criterios ya indicados, se utilizó el instrumento de las entrevistas en profundidad. El objetivo primordial era captar las representaciones de las docentes en una conversación que, aunque realizada en un medio natural, resulta siempre una puesta en escena un tanto artificial de dos actrices (Olabuenaga e Ispizua 1989: 125). Las entrevistas son de carácter semi-estructurado y se identifican, justamente, como una técnica de comunicación o narración, donde el significado es creado por la entrevistada tanto como por la entrevistadora, cuyas subjetividades no se evitan. (Taylor y Bogdan 1992: 100 y ss.; Valles 1999: 177). Esto se debe a que sus respectivas identidades y relación mutua, en este caso de colegas, determinan no sólo el carácter de la entrevista sino también el del diálogo con sus preguntas y respuestas. Aún si las dos partes se conocen, como es aquí el caso, la entrevistadora debe adoptar una "ignorancia conciente", extrañándose de lo cotidiano y mostrándose interesada en lo que escucha, para que resulte nuevo y valioso. Finalmente, es necesario haber indagado las condiciones objetivas de ambas partes (Huberman: 199-200).[7]

Es importante recalcar el carácter de diálogo o conversación que tiene la entrevista, por una parte, y el hecho de que cada encuentro sea único e irrepetible. En el diálogo, cada participante de esa conversación singular es por naturaleza multivocal, pero en la entrevista no utilizará todo su repertorio de voces, sino que empleará sólo las que considera apropiadas o le sean más naturales. Elbaz, Gudmundsdottir y Moen (2005) han retomado el trabajo de Bajtín sobre lo dialógico en tanto constitutivo de la actividad humana. En el diálogo, cada interlocutor tiene su propia voz, que refleja no sólo la voz de su receptor, sino todas las voces de su pasado y las que planea para el futuro. Las voces son heteroglotas y situadas y se escuchan como voces internas—

[7] Existe también el problema de manejar la confidencialidad, ya que la intervención del investigador en su propio campo puede ser vista como una traición, al divulgar en su informe posterior "los secretos de la tribu" (Bourdieu 1984. 15).

portadoras también del *habitus*—que entran en contacto con las externas del hablante durante el diálogo. En la interacción comunicativa, la subjetividad de los individuos no es una esencia inmutable, está ubicada en el diálogo que se mantiene.

Dentro del tipo de la entrevista en profundidad se ha adoptado la entrevista semi-estandarizada abierta, de carácter semi-flexible. Esta falta de rigidez no implica que, como se verá, exista un libreto con las preguntas—cuyas respuestas son de carácter libre—que se hacen a todas las entrevistadas, aunque no exactamente en el mismo orden. Tampoco implica que absolutamente todos los interrogantes necesiten de respuestas abiertas. Varias preguntas son sólo confirmatorias (Olabuenaga e Ispizua: 127; Valles: 180).

El diseño de las entrevistas surgió del propósito general de inquirir sobre las creencias docentes en torno al currículo prescrito. La pregunta generadora fue "¿qué currículo tienen en mente estas profesoras?" De este primer interrogante se deriva una segunda serie de cuestionamientos referidos a la conexión entre el currículo escrito y el pensado. Lo que más importaba era encontrar preguntas que examinaran cómo las profesoras veían esa relación, sin entrar en quejas acerca de las debilidades del plan o en la denuncia de sus carencias. Al recrear el itinerario seguido para elaborar el cuestionario como instrumento de indagación,[8] puede decirse que, inicialmente, sus planteamientos originarios nacen del trabajo de Dilworth y MacCracken sobre las creencias de los profesores universitarios formadores de docentes, y de una serie de artículos sobre narrativas docentes publicados en la revista *English Education* (Nelms 1996; Paley y Jipson 1997; Pradl 1996; Taylor 1998; Vinz y Schaasfsma 1996). Las inquietudes del estudio surgen en sentido inverso respecto del orden de las partes del cuestionario. El esbozo de las preguntas iniciales, pero no exactamente de la primera sección del cuestionario, fue abordado en una clase de Litwin.[9] El bosquejo de la primera parte del cuestionario, la base de las condiciones objetivas de los entrevistados, fue indicado con posterioridad por Alicia Gutiérrez. El cuestionario fue redactado luego de más de un año de lecturas, y la autora se decidió a detenerse en sus correcciones—sin cesar en sus lecturas teóricas—y efectivizar las entrevistas al leer lo siguiente: "Los que

[8] El proceso de la redacción del cuestionario y el desarrollo general de las entrevistas explicitado en esta sección parcialmente reconstruye la primera fase de la historia natural de esta investigación (Bisquerra: 274; Edwards y Mercer 1988: 191-96; Erickson: 280-81; Goetz y Le Compte: 64-65; 138-143; Jackson 1996: 151; Mercer 1995: 129-132; Sarlé 2003: 28-29).

[9] El 7/11/03 Edith Litwin propuso ciertas preguntas para indagar problemas curriculares a los asistentes su clase del *Taller de Diseño de Tesis* de la Carrera de Maestría en Docencia Universitaria (Facultad de Humanidades, UNMDP).

llevan la cautela metodológica hasta la obsesión hacen pensar en el enfermo del que habla Freud, que dedicaba su tiempo a pulir sus anteojos sin ponérselos nunca" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron: 17).

Para estructurar las entrevistas se tuvo siempre en cuenta el hecho de que, si el *habitus* es subjetividad socializada, se necesita explorar la historia individual y colectiva de los agentes a entrevistar (Bourdieu y Wacquant: 85). Las preguntas para indagar las condiciones objetivas de las entrevistadas fueron profundizadas en sucesivas "capas" de lecturas de Bourdieu (1984; Bourdieu y Passeron 1995: 140-41) y su analista Gutiérrez, de la misma manera en que se procedió con los aspectos de la "biografía escolar" y trayectoria profesional (Diker y Terigi: 134; Goetz y Le Compte: 138-39; Sanjurjo: 126). Se tuvo siempre la prevención de recordar que las biografías escolares obtenidas son invariablemente recuerdos de adultos, que ofrecen en el presente un recuerdo de su pasado escolar (Jackson 1996: 80-81; 100). Sin embargo, estas memorias reconstruidas son sumamente ricas, ya que los docentes suelen generalizar sus experiencias pasadas en sus prácticas actuales (Stenhouse 1988: 288). En las palabras de Ortega y Gasset (1980: 151):

> Pero el hombre recuerda el pasado, lo tiene presente—o lo que es igual—lo trae a su presente, a su ahora, se lo re-presenta y gracias a eso le inyecta con su ahora un poco de sangre existencial, un poco de ser. El pasado sólo es, sólo existe hincado en el presente, en el ahora. Creo que el pasado consiste en ser una de las dos dimensiones del presente: la otra es el futuro. El *ya no ser* y el *aún no ser* son ambos *no ser* y viven a cuenta de lo que es *ahora*. Por eso, hablando con algún rigor, de una cosa que fue necesitamos decir que no es *efectivamente* lo que pretende ser, sino que lo es sólo *representativamente*, espectralmente, porque nos recordamos de ella.

Las entrevistas se constituyeron en base a un guión abierto según el cual la entrevistadora formuló las preguntas en el orden que le parecía conveniente, siguiendo el desarrollo natural de la conversación (Valles: 180). Se intentó construir este libreto de manera tal que, con extremada circunspección, se pudieran sacar a la luz las condiciones objetivas y subjetivas de las docentes para observar cómo se ubican en el campo, cómo lo ven y cómo actúan en él. Las preguntas también apuntaban a develar las distintas especies de capital que poseen las profesoras, tratando de ver aquello de lo que gozan pero también aquello de lo cual carecen (Bourdieu 2003e: 143-145; Gutiérrez 2003b: 33, 36). Los temas se fueron ampliando o cambiando según transcurrieron las primeras entrevistas, dado que si alguien incluía algún tema no contemplado en las preguntas, había que reformular un interrogante y preguntárselo al resto. Esto sucedió especialmente con el tema de la duración de la carrera y el rol de los graduados.

Respecto de la omisión inicial de esta cuestión del tiempo, se debió a la ignorancia de la autora, al momento de la primera entrevista, sobre lo crucial que éste resulta en la educación (Eisner 2002: 159). En sus entrevistas inaugurales la autora contó anécdotas un tanto extensas con el fin de acicatear a sus entrevistadas, y tuvo que repetirlas en algunas otras sesiones, salvo cuando las entrevistadas eran tajantes en sus respuestas y la conversación no admitía incluir la anécdota. Indagar en las condiciones objetivas sin ofender fue un verdadero problema: hay "preguntas que las normas sociales que regulan la situación de encuesta prohíben plantear" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron: 66). Algunas de estas circunstancias imposibles de indagar son la ocupación del padre y del cónyuge, y la religión (Bourdieu 1984: 53-55). En un caso la entrevistadora debió interrumpirse ante un esbozo de ofensa, o sospecha, por parte de la entrevistada sobre el propósito final de la pregunta que indagaba sobre la importancia económica que revestía su trabajo en la universidad. Los hiatos en las condiciones materiales fueron salvados por el conocimiento personal que tiene la autora de tres de las docentes hace casi treinta años. También fue positivo utilizar la mayoría de las veces con un lenguaje común. Siendo profesionales con experiencia en la enseñanza y, en algunos casos, en investigación, algunas de ellas hicieron inquisiciones metodológicas sobre el trabajo en curso, o reflexionaron sobre el posible valor de sus respuestas para la investigación, si éstas fueran tomadas como reacciones espontáneas. Otra docente se disculpaba porque sabía que sus experiencias y respuestas guardaban poca relación con las de lo que ella consideraba "la mayoría". Cuando concluyó la segunda serie de entrevistas, era evidente que las docentes no deseaban reunirse más. Una tercera reunión hubiera provocado verdadero hartazgo. En dos casos, la segunda conversación fue notoriamente breve.[10] Otra cuestión que surgió repetidas veces fue que la investigadora tuvo que quedarse con "retazos" de contestaciones ya que no siempre las mismas fueron "enteras". También existieron dudas respecto de fechas de la biografía profesional, la exactitud de las cuales no parecía preocupar a las docentes. En todo momento se tuvo en cuenta que los testimonios de los docentes eran hechos *subjetivos*, donde las actoras se justifican, idealizan o ensalzan (Jackson 1996: 79). Se pretendió, dentro y fuera de las grabaciones, hacer reflexionar a las participantes sobre las condiciones sociales de sus prácticas, especialmente en relación con el alumnado, pero resultó sumamente difícil, sino

[10] Las cuatro docentes fueron entrevistadas dos veces cada una en un período desde el 21/2/05 hasta el 27/5/05. Este lapso de debió a la disponibilidad que presentaron para las charlas.

imposible. Siempre retornaban a su experiencia personal como paradigmática (Hargreaves: 104-105; Olabuenaga e Izpizua: 143).

La investigadora no pudo utilizar un cuaderno de notas durante las entrevistas. Le resultó imposible prestar atención a sus colegas, mirarlas a los ojos para mostrar interés, asentir con respecto a lo que decían, supervisar la grabación y tomar notas a la vez. Por otra parte, la autora también pensó que hacer apuntes privados resultaría violento, ya que las docentes no sabrían lo que estaba escribiendo. Como profesoras de una lengua extranjera acostumbradas a tomar cotidianamente evaluaciones orales, todas tienen la práctica de escribir los errores de los alumnos durante el examen. El tomar notas durante la entrevista se asemejaba bastante a anotar críticas secretas. Finalmente, la entrevistadora tuvo que confiar en la recreación de los tonos de voz en las cintas y resignarse al carácter irrepetible y final de las entrevistas.

Siguiendo con la noción de las voces bajitanas (Bolívar Boitía; Elbaz y cols), durante los encuentros la entrevistadora cambió su voz según su relación preexistente con sus pares: trató de ser receptiva y de incorporar las voces de sus interlocutoras. En alguna ocasión tuvo que acallar sus propias voces, aunque detectara errores conceptuales sobre la naturaleza de la investigación en la universidad o recibiera comentarios que eran un desafío a sus propias convicciones sobre la relación entre la cultura y la lengua extranjera o la investigación cualitativa. En un análisis retrospectivo de la interacción durante las entrevistas, la autora considera que empleó principios de cortesía con sus interlocutoras para reducir posibles tensiones. Estos principios incluirían el tacto y la generosidad (tratar de no perjudicar al interlocutor), la aprobación (ausencia de crítica al entrevistado), el acuerdo (ausencia de discrepancias), y la simpatía formal (Vez: 154). Es sin duda una obligación de la entrevistadora no contradecir abiertamente a sus interlocutoras (Olabuenaga e Ispizua: 130).

A pesar de las advertencias que se formulan para la construcción y administración de las entrevistas (Bourdieu, Chamboredon y Passeron: 57-66), la autora es consciente del peligro endémico que corre de extraer categorías directamente de "la boca de sus informantes". Sin embargo, era necesario, por el enfoque planteado para la investigación, que los docentes fueran "apasionados, partidistas y comprometidos" (Olabuenaga e Ispizua: 129). Lo substancial es ver sus perspectivas justamente tal como las enuncian con sus propios términos. No menos arriesgado es formular "preguntas innecesarias". Afortunadamente, las entrevistadas advirtieron estos defectos y corrigieron a la autora previniéndole que, o bien ya habían tratado el tema, o no

comprendían la pregunta. La autora también es conocedora del hecho de que ninguna de sus preguntas es neutral, y se basa no sólo en sus lecturas bibliográficas o los consejos profesionales que recibió, sino también en su propia trayectoria personal y profesional. Finalmente, el cuestionario en tanto instrumento puede ser defectuoso no sólo por lo que incluye sino por lo que excluye.

El guión de las entrevistas, reconstruido aquí luego de su finalización. giró en torno a los temas que a continuación se detallan y fundamentan a pie de página para no interrumpir la continuidad del libreto, con variaciones inevitables según las entrevistadas (Jackson 2002: 107). Se consideró que empezar con las preguntas biográficas era más fácil para romper el hielo. Los interrogantes sobre temas económicos también se realizaron al principio, tal vez para zanjar definitivamente una cuestión incómoda. El guión de las entrevistas, y sobre todo las transcripciones, deben leerse recordando a Jackson cuando dice que "el transcurso del proyecto educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala" (1996: 197). El plan de las entrevistas se dividió en las secciones que se detallan a continuación.

I. Condiciones objetivas de las entrevistadas[11]

I .A. Sociales generales: Edad, cargo actual en la UNMDP y cargos actuales en otros establecimientos (indican ingresos y poder adquisitivo), antigüedad en la docencia (universitaria y no universitaria), rol que ocupa en la manutención de su familia, importancia económica que reviste su trabajo. Satisfacción con el mismo.

---

[11] Estas categorías objetivas que sirven para "romper con lo innato" (Bourdieu y Passeron: 79, 137) fueron sugeridas a la autora por Alicia Gutiérrez en un mensaje personal de correo electrónico recibido el 1/8/04. Las indagaciones sobre la condición económica y profesional de las colegas entrevistadas se realizaron con circunspección extrema. Si las preguntas de las entrevistas resultan insuficientes para la caracterización, es porque la autora conoce el resto de las condiciones objetivas y prefirió no preguntarlas. Al haber ya descrito el contexto, el foco de las entrevistas se concentró sobre la biografía individual de las profesoras, que provee la estructura subjetiva de su pensamiento (Bourdieu 1997a: 23-24). Las preguntas personales en cuanto a la satisfacción con el trabajo en cierta medida apuntaban a saber cuánto dependían económicamente de sus ingresos y en parte a explorar el supuesto de Jackson acerca de que "aparte del salario, hay algo más que propicia que los docentes vuelvan a las aulas año tras año" (1996: 151).
La biografía escolar es importante porque el *habitus* "tiende a reproducir" el sistema de condiciones objetivas de las que es producto" (Bourdieu y Passeron: 101, 218). La escuela y el pasado escolar que ella implica tiene "un peso determinante" en el sistema de las elecciones intelectuales más inconscientes. El poder de la escuela y la durabilidad de éste se atribuyen a su "monopolio de la transmisión cultural" (Bourdieu 2003c: 44; 50-51). También, la experiencia escolar a la cual se tiene acceso proviene en gran parte del capital económico y cultural de la familia de origen (2003f: 86-87). A su vez, la escuela y la universidad proveen el *habitus* específicamente "culto". Por otra parte, dentro de un campo, los agentes tienen "referentes y fuentes intelectuales", amigos y "maestros intelectuales", como así también enemigos (2003e: 148). Además, la escolarización del docente y su experiencia laboral tienen más peso cuantitativo, en tanto han pasado más años entre estas dos que en su formación universitaria de grado (Bentolilla: 168). La socialización profesional en la docencia comienza en el jardín de infantes (Eisner 1994: 22). La influencia de los docentes sobre sus alumnos no ha sido tal vez cuantificada efectivamente, pero Jackson arriesga que es crucial, y dedica una obra entera al tema (1999). Las categorías en general apuntaban a averiguar los distintos tipos de capital concebidos por Bourdieu (1984: 60-61, 253-66).

I. B. Profesionales y académicas: Biografía escolar: educación primaria y secundaria, edad en que empezó a estudiar inglés; especial énfasis en la formación universitaria y títulos de grado y postgrado. Trayectoria en docencia, investigación; gestión y extensión. Profesores que la impactaron como modelos, motivos de su elección. Indicar si los emula. Razones por las cuales decidió estudiar inglés, la carrera de profesorado, trabajar en la cátedra actual.

II. Representaciones subjetivas de las entrevistadas

II. A. En torno al currículo y su asignatura:[12] ¿Cuál es su currículo ideal? ¿Cuál es su ideal de alumno para cursar este currículo e, implícitamente, su asignatura? ¿Cuáles son las condiciones materiales y académicas necesarias para llevar adelante la carrera? ¿Cuál debería ser la duración de la carrera? ¿Debe alargarse? ¿Cuáles son los mejores textos para los alumnos? ¿Piensa escribir textos para dictar su asignatura? ¿Cada cuánto tiempo cambiaría el los ideales enunciados en su programa? ¿Cada cuánto tiempo debe renovarse el currículo?

II. B. En torno al currículo y la formación de los alumnos:[13] ¿Cómo debería enseñarse a construir significado, especialmente en la lectura y la escritura? ¿Cómo debería evaluarse a los alumnos? ¿Qué peso tienen las distintas Áreas en la formación de los alumnos? ¿Qué peso tiene la asignatura de la entrevistada dentro del Área, en relación con otras Áreas y para la formación? ¿Cuál es su perfil del egresado ideal? ¿Cuál es el rol de los graduados en la universidad? Factibilidad de crear una licenciatura y/o un postgrado en inglés. El rol de la investigación.

Se realizaron dos entrevistas a cada docente, con una duración de entre cuarenta y cinco a noventa minutos cada una. La segunda fue en parte una clarificación de la primera (Valles: 94). Se efectuaron grabaciones de audio y sus transcripciones fueron enviadas vía correo electrónico a las entrevistadas para obtener su conformidad y para ampliar, modificar u omitir lo que desearan, lo que sucedió en un solo caso (Borg

---

[12] Como ya se ha indicado, el 7/11/03. Litwin presentó estas interrogaciones a los concurrentes al Taller de Diseño de Tesis de la Maestría en Docencia Universitaria. Estas preguntas corresponderían a la *doxa* de las entrevistadas, propia de su campo. Nótese que también se indaga acerca de las representaciones docentes sobre ciertas condiciones objetivas (Bourdieu 1997a: 24).
El tenor de las preguntas—hipotético o de postular el ideal—se basa en el hecho de que hay que reubicar a las docentes, apartándolas de sus PTDs para que no justifiquen lo que ya hicieron (Goetz y Le Compte: 140). Se trata por otra parte de instalar a las entrevistadas en temas positivos de la práctica, sin pedirles jamás que critiquen el currículo existente.
Dado que las creencias y representaciones son ocultas, tácitas e inconscientes no pueden utilizarse preguntas directas. Un interrogatorio de este tipo obtendría sólo la explicación de la representación que la entrevistada desea que la entrevistadora tenga (Murphy).

[13] Aquí se ha consultado a Dilworth y MacCracken (11). La creación de significado la discute Vez (315).

1998a: 13). La realización de las entrevistas dependió en gran medida de la disponibilidad horaria y accesibilidad de las docentes. Las entrevistas se triangularon con dos tipos de documentos: el Plan de Estudios del Profesorado de Inglés y los PTDs[14] de las docentes interrogadas (Erickson: 249; Pérez Gómez: 73; Pruzzo: 2004; Valles: 100). La triangulación se entiende aquí como un cruce entre las transcripciones de las entrevistas y las fuentes documentales escritas (Bisquerra: 264-65; Elliott: 103, Guba: 158).

Para examinar las transcripciones de las entrevistas y los documentos escritos, se efectuó un análisis interpretativo manual de sus contenidos (Taylor y Sobel 2001; Krippendorf 1990). Este tipo de análisis es útil para estudiar formas de comunicación en distintos contextos y permite la descripción y el examen de una gran variedad de fuentes (Bardin 1977: 80-85; Borg 1998a: 13; Hernández Sampieri y cols.: 293; Johnsen 1996: 25-26, 52, 180; Krippendorf: 82-83, 162-168). El análisis de los materiales recogidos es, ante todo, un proceso de interpretación por parte del investigador. Como ya se ha indicado, la interpretación es el proceso de comprensión de las fuentes orales y escritas (Davini 1999; Gültekin, Inolowcki y Lutz 2003; Jackson y cols. 2003: 68). Es importante destacar que en el análisis posterior debe tener en cuenta que la propia situación de la entrevista, unida al tipo de relación entrevistador-entrevistado, determina "la forma y el contenido del discurso obtenido", donde se hace una "presentación *pública*" de una "representación *privada*" (Bourdieu 1997: 81, énfasis del autor).

La interpretación de los datos extraídos permite generar categorías conceptuales (Torres Santomé 1988: 13). Como se ha especificado, se utilizaron procedimientos manuales para organizar las categorías conceptuales que se derivan de las entrevistas y la lectura de los documentos (Borg 1998a: 13). Las categorías son necesarias porque metafóricamente iluminan los datos. Al construirlas se dan nombres a los significados, se establecen límites, relaciones y estructuras que ayudan a ordenar, por así decirlo, la realidad explorada (Ascencio Ibáñez y García Bado). La significación de los datos extraídos de las entrevistas no es evidente por sí misma, debe ser construida por el investigador (Kemmis 1996: 17). El proceso de categorización puede describirse como: "Una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por

[14] El valor fundamental de estos planes docentes reside en el hecho de que son un "intermediario" entre las auto percepciones de las docentes expresadas en las entrevistas y el Plan de Estudios, como ya se ha indicado Las entrevistas no requieren en ningún momento que las docentes justifiquen sus PTDs. Esto hubiera sido, por parte de las profesoras, una representación de sus representaciones. Los PTDs son la puesta en marcha del currículo prescrito y deben ser observados por el investigador.

diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos... bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos" (Bardin: 90).

El criterio de categorización adoptado es semántico, por categorías temáticas, incluyendo palabras, conceptos e historias claves. El sistema de categorías nace de la clasificación "analógica y progresiva de los elementos". Es decir que las categorías surgen durante y hacia el final de la investigación, al leer y releer las temáticas que emergen por respuesta. Esto se hace en sucesivas "pasadas" o relecturas de las entrevistas, la primera de las cuales empieza organizando manualmente las respuestas en torno a las preguntas del libreto, mientras que las siguientes fases interpretan y categorizan los temas dentro de cada respuesta a la luz de las preguntas de la investigación, según las técnicas de análisis mencionadas. Por ejemplo, Jackson (2003: 68, 91) favorece el carácter abierto de la indagación, al término de la cual se revelan las categorías como producto de la reflexión del investigador. Las categorías se utilizan aquí para dar nombre a los *habitus* que emerjan y para estructurar y dar sentido a la realidad observada a través de los documentos y las entrevistas.

En resumen, los pasos seguidos para analizar y categorizar los datos fueron los siguientes, adoptados luego de la lectura de distintas experiencias (Bolívar Boitía; Cochran Smith; Delandshere y Arens; Fulton; Johnson 2003; Marshall y Marciano 2000; McDonald, Badger y White 2001; Mercado 1996; Murphy; Poleritti 2000; Porlán Ariza y cols. 2002; Stipek y cols. 2001; Tiong 2001; Virta 2002). En primer lugar, se organizaron los datos en formato escrito al desgrabar las entrevistas y archivar los PTDs en formato electrónico. En todo momento, se continuó con la lectura de bibliografía teórica y metodológica. En segundo lugar, se leyeron las entrevistas y se procedió a redactar notas preliminares. En tercer lugar, se efectuó una cierta compresión o reducción de los datos a tratar, resaltando en las entrevistas y los PTDs aquello que correspondía exactamente a los interrogantes de la conversación. Con estos datos se escribió el informe puramente descriptivo de los resultados. En cuarto lugar, se reordenaron las respuestas de las entrevistadas para contestar a las preguntas de la investigación. Fue así que se recodificaron los datos con rótulos por pregunta para designar unidades de significados que permitieran inferir categorías. Este se hace mediante las funciones de cortar, copiar y pegar del procesador de textos Winword y mediante procedimientos manuales de rubicación de los datos. Así se realizó la

interpretación mediante la búsqueda de categorías, temas, patrones, explicaciones y su relación con la bibliografía teórica.

Por último, es importante atender a ciertas consideraciones que realiza Bourdieu al referirse al análisis de los datos recogidos y que en cierta medida tienen que ver con alejarse y extrañarse de ellos. En la discusión de los resultados previamente descritos, se tratará en primer lugar de ir más allá de las semejanzas y diferencias superficiales obtenidas para examinar su estructura profunda. En segundo lugar, se realizará una ruptura con el sentido común que ofrecen las respuestas de los entrevistados y el mismo instinto de la investigadora. Finalmente, se propone una ventana a lo oculto, en un esfuerzo por vislumbrar aquello de lo que no se habla (2003d: 24, 84-87, 103-104).

4. RESULTADOS

4.1. Condiciones objetivas de las entrevistadas

4.1.1. Condiciones sociales generales

Tres de las entrevistadas (DHL, DFL, DC) son Titulares Exclusivas Regulares. La restante (DFD) es Adjunta Parcial Regular y Titular Simple Regular. Las edades de estas profesoras son, en el orden que se las mencionó y a marzo de 2006, cincuenta y siete, cuarenta y nueve, cincuenta y cincuenta y dos años. Las DHL, DFL y DFD ingresaron a la docencia remunerada en la Universidad local a comienzos de la década de 1980 y lo hicieron todas como Ayudantes de Primera. La DC poseía desde el principio un título de postgrado y es hablante nativa del idioma. Ingresó en la misma época pero directamente como Adjunta y fue la primera en obtener el cargo de Titular—no exclusiva—a mediados de la década del 80 con los concursos públicos de la entonces reciente democracia. La siguió la DFL poco después. La DFD alcanzó el cargo de Adjunta a fines de la década del 80 y el de Titular en 2004. La DHL fue la única de las cuatro que no comenzó su carrera docente "desde abajo" en el Profesorado de Inglés (aunque sí lo hizo en la UNMDP), al cual se incorporó como Adjunta en 1996 y logró el nombramiento de Titular en 1998.

Las DHL y DFL sólo tienen sus cargos en la UNMDP. La primera cobra incentivos por investigador Categoría IV[1] y es el único sostén de su familia, que consta de una hija que trabaja. Respecto del valor económico de su empleo, indica: "lo económico es importante. Pero además de eso a mí me gusta mucho lo que estoy haciendo" y agrega "Yo soy una persona muy organizada... *en todo*". La DFL considera que su aporte es "relativamente importante" en la familia, para darse "gustos", pero más lo es el salario de su cónyuge. No se encuentra muy interesada en el aspecto material pues "no haría cualquier cosa por dinero", ni lo busca. Dice ser "tranqui" al respecto y manifiesta "si yo no trabajara, igual... podríamos vivir" con su familia. Por el contrario, la DFD contribuye efectivamente al cincuenta por ciento de la manutención de su hogar. Además de sus cargos en el Profesorado trabaja en universidades privadas y en el Colegio Nacional de la UNMDP. La entrevistada expresa: "Trabajo porque lo necesito en primera instancia" y aclara "después, bueno, sí, trabajo en la Universidad porque me gusta". La DC es investigadora Categoría II y también figura en plantas docentes de

[1] Se han tomado estas caracterizaciones al momento de realizar las entrevistas, es decir febrero-mayo 2005.

postgrados del país. Su aporte a los ingresos de su familia puede ser considerado del cincuenta por ciento, más que nada por la estabilidad del cobro mensual y los beneficios de la obra social. Aunque su asignatura no es exactamente su área de formación e investigación la aceptó porque era "el pan" y "tengo que sobrevivir". Las DHL y DFL exteriorizan una alta satisfacción laboral. La DFD sólo lo hace para su trabajo en la UNMDP. La DC responde a la pregunta afirmativamente pero con muy poco entusiasmo en la voz y la expresión facial.

4.1.2. Condiciones profesionales y académicas

Respecto de las biografías escolares, las DHL y DFL concurrieron a escuelas religiosas privadas para niñas. La DFD comenzó en una escuela pública, pero luego realizó la mayor parte de sus estudios en escuelas religiosas privadas, con una breve estadía en Canadá, donde residen familiares. La DC es ciudadana estadounidense y realizó sus estudios en escuelas públicas laicas de su país, salvo el último año de la secundaria donde cumplió un intercambio en una escuela religiosa de una ciudad del interior de Argentina.

Las DHL, DEFL y DFD comenzaron a aprender inglés en forma privada con docentes particulares desde la infancia. La primera lo hizo a los siete años emulando a una vecina mayor. La segunda a los cuatro, imitando a su mejor amiga y porque "aparte, mi mamá y mi papá tenían en la cabeza el hecho de que yo tenía que estudiar inglés". La DFD comenzó entre los ocho y nueve años a instancias de su madre. La DC es hablante nativa de inglés. No conocía el castellano hasta que hizo el intercambio en la Argentina, país al que fue simplemente enviada por el *American Field Service*.

La DHL tiene su título de grado de profesora de inglés por la antigua Universidad Católica de Mar del Plata. Fundamenta su elección de la carrera al decir que, una vez finalizado el secundario y como ya tenía conocimientos de inglés, fue a enseñarlo a la provincia de La Pampa donde vivían familiares. Luego regresó y comenzó el profesorado para seguir con algo "más formal". Las DFL y DFD tienen iguales títulos de grado pero por la UNMDP. La DFL tiene título para los niveles primario, secundario y universitario y la DFD para los dos primeros, ambas según el Plan 1973 de la carrera. Al terminar la escuela secundaria a la DFL le interesaban varias carreras, como lo demostraban los tests vocacionales que completó. Eligió inglés porque "lo pensaba en términos de qué podía combinar con la vida que yo quería llevar de

casarme y tener hijos. Entonces me pareció una buena opción, aparte de que me encantaba". La DFD quería en principio estudiar Matemáticas, pero sintió que en el año de su ingreso a la Universidad—1975—todo era difícil a nivel político nacional y universitario local. Fue así que "me gustaba la docencia y no sé cómo fui a parar al Rectorado y ahí me anoté en el Profesorado de Inglés. No, así nomás. Porque fue... casi del momento". Por su parte, la DC había comenzado a trabajar y a estudiar periodismo en la una universidad estatal en los Estados Unidos, pero tomó un curso sobre traducción con su futuro "mentor" y cambió hacia la Literatura Comparada. Fue "una suerte de ésas" que hiciera la materia. Tiene un *major* en Literatura Comparada por la esa universidad estatal, Estados Unidos, que completó con un intercambio en una universidad privada en la ciudad de Buenos Aires.

En cuanto a la formación de postgrado, la DHL y la DC tienen *Masters* y *PhDs* de universidades estadounidenses. La primera costeó sola su maestría. Obtuvo su doctorado en inglés en 1995. Durante sus estudios de doctorado, trabajó como docente. La segunda tiene sus postgrados en Literatura Comparada con tesis doctoral en Literatura Argentina, presentada en 1989: "tenía tres críos y la tesis". La DFL tiene un postgrado local en Docencia Universitaria y la DFD ha realizado cursos de postgrado nacionales.

Con respecto a la trayectoria en docencia en la UNMDP, la DHL—luego de estar ausente del país durante algunos años— comenzó enseñando inglés en la Facultad de Ciencias Agrarias, donde fue ascendiendo y desde donde partió a hacer sus estudios de postgrado. Su ingreso al Profesorado de Inglés se produce a su retorno definitivo al país en 1996: "Vine en febrero del 96 a ver qué se estaba haciendo acá en investigación y me encontré con que justo se les había ido una profesora así ¡pum! De golpe. Y me agarraron así". La DFL empezó como adscripta en el Profesorado antes de acceder a la primera ayudantía rentada. Según sus propias palabras, le fascinan la Lingüística y la Gramática, cuando las cursó descubrió que "realmente ése iba a ser mi camino". La DFD indica que la convocaron a trabajar en el Área como ayudante y accedió porque además le gusta la docencia. En cuanto a la DC la Literatura Inglesa no era su especialidad de grado o postgrado pero era, como ya expresó, "el pan" y ahí "los nombramientos iban a ser más fáciles" justamente en el Profesorado de Inglés por su condición de hablante nativa del idioma—fundamental para las autoridades que la designaron—aunque ella diga que era por su formación en Literatura.

En cuanto a la trayectoria en investigación, la DHL integra un grupo formalmente desde el año 2002. Viaja como plenarista invitada a congresos de profesores de inglés del país y se costea más o menos parcialmente viajes a eventos en el extranjero. También ha sido invitada a trabajar al exterior con retribución parcial de gastos. Ha organizado eventos en la ciudad y posee publicaciones. La DFL integra dos grupos de investigación formalmente desde 1998. Con posterioridad a la entrevista se incorporó al Programa de Incentivos con Categoría III. Es evaluadora de Carrera Docente en una universidad nacional, ha codirigido trabajos de especialización y acredita publicaciones. La DFD no realiza actividades de investigación—pero sí de Extensión—aunque con posterioridad a la entrevista se incorporó al Programa de Incentivos con Categoría V. La DC comenzó dirigiendo becarios en 1988. Dirige formalmente un grupo de investigación incorporado al Programa de Incentivos desde 1992. Siempre ha sido Categoría II: dicta cursos de postgrado en el país, publica en el exterior, edita, viaja a eventos, evalúa proyectos, dirige tesis, recibe invitaciones, entre otros.

En el ámbito de gestión, la DHL nunca ha realizado actividades, ya que considera que llevan mucho tiempo. Las DFL y DC han sido consejeras académicas, departamentales y asambleístas. La primera ha sido también directora de departamento y le "gusta mucho" la gestión. La segunda por el momento no desea hacer más gestión electiva o no. La DFD ha sido consejera departamental. Manifiesta no estar interesada en hacer más gestión, pero con posterioridad a la entrevista entró nuevamente al Consejo Asesor Departamental de Lenguas Modernas.

Respecto de la extensión, sólo las DHL y DC realizan actividades, esta última por dedicación parcial en esta área. La DHL dicta cursos de verano remunerados y no remunerados, especialmente para ayudar a los mismos alumnos del Profesorado y cubrir sus necesidades de acceder al uso "real" de la lengua extranjera en contextos lo más "naturales" posibles.

Consultada sobre sus evocaciones acerca de profesores modelo, la DHL recuerda a una doctora en un curso de maestría en los Estados Unidos. que corregía los exámenes de una clase numerosa con puntualidad, cumpliendo con sus tareas "sin medir el tiempo", como se hace aquí. Menciona sin especificar a otros docentes de postgrado en ese país, que eran personas respetuosas del alumno y humildes con respecto a su saber. Personalmente, trata de emular a estos modelos para que sus propios alumnos la respeten y para tener autoridad en el aula.

La DFL se remonta a tres profesoras del secundario. La docente de Lengua le parecía "maravillosa", y "disfrutaba analizando oraciones en primer año" porque la Gramática la apasionaba. Otras profesoras la impactaron por su "sabiduría". Recuerda a cuatro docentes del Profesorado, dos de ellos de materias troncales en inglés y otros dos de asignaturas complementarias en castellano. En todos los casos, le interesa quien "demanda", quien es un "desafío", y concluye "para todos "mi conexión tiene que ser a través de la pasión intelectual". No responde si los emula o no, pero sintetiza su imagen de un docente modelo al rememorar a una profesora del secundario "una señora correcta, súper culta, ésa era la imagen mía de un profesor".

La DFD tiene presente a dos profesores de asignaturas complementarias en castellano en primer año del Profesorado, uno de ellos el mismo que la DFL. Asimismo, nombra a una docente en un curso de postgrado en la UBA. Todos ellos la "impactaron" en dos aspectos: por sus "cualidades humanas"—el buen trato, el respecto y la consideración hacia el alumno—y por sus "cualidades académicas"—el dominio de la materia, el hacerla accesible y la capacidad de transmisión y explicación. Indica que trata de emularlos, pero que no se considera al mismo nivel que ellos. Aclara que representan "valores" que ella considera importantes, cualidades que intenta "mantener vivas".

La DC nombra a tres profesores en los Estados Unidos. El primero es su "mentor" que en el grado orientó su elección hacia la Literatura Comparada. Se explaya sobre las razones: su asesor tiene "formación interdisciplinaria muy fuerte". Es además músico y "una de las primeras voces de la Literatura Comparada en Estados Unidos". La DC empezó a "trabajar en los talleres de traducción literaria que él dictaba... Que fue lo que me enseñó a leer textos". Agrega: "me convertí a la escuela de él en cuanto a la necesidad de la traducción como herramienta hermenéutica de los textos. Y he seguido". El segundo modelo es una doctora amiga, muy importante en el rol de lectora de su tesis. El tercero es el director de su tesis doctoral: "comparatista, modernista, traductor". El "fue el mentor en cuanto a teorías... seguía realmente los estudios sociológicos de la literatura" y "tenía ese equilibrio" porque su primer mentor en el grado "era muy formalista" y su director "sociólogo de la literatura y he seguido esos dos patrones con mis estudios". Esto se recoge en el PTD[2] de la DC. En sus objetivos generales para el estudio de la poesía y la novela indica las dimensiones formales y

[2] Todos los Planes de Trabajo Docentes (PTDs) citados de aquí en más se encuentran en el Apéndice B.

sociológicas. También se extiende sobre la imitación de sus modelos: trata de que sus clases sean "como concierto", con mucha lectura, improvisación y diálogo. Clases que sean "tipo seminario", con dinamismo y donde se aprenda "de una manera apasionada" como ella lo hizo con sus modelos. En el apartado para estrategias docentes de sus PTDs, esto se visualiza en las muchas lecturas a las cuales los alumnos tienen acceso. También realizan presentaciones individuales y grupales, y escriben trabajos de investigación, como se verá más adelante.

4.2. Representaciones subjetivas de las entrevistadas

4.2.1. Representaciones en torno al currículo y su asignatura

La primera pregunta sobre el currículo pidió a las entrevistadas que imaginaran justamente un currículo ideal para el Profesorado de Inglés. En la sección Fundamentación, que figura al comienzo del Plan de Estudios del Profesorado,[3] se resume el enfoque del mismo en tres puntos. El primero orienta el Plan hacia al proceso *y* el producto. El segundo indica que la enseñanza del inglés como lengua extranjera "necesita de contenidos y estrategias que la sustenten, con el fin de promover habilidades académicas, profesionales, sociales y de estudio". El tercero estipula que el Plan "promueve la integración entre formas, habilidades y contenidos dentro de un enfoque interdisciplinario. Dicho de otro modo, el dictado de todas las asignaturas del Plan compromete la integración de estrategias y contenidos".

Consultada sobre cómo imaginaría un currículo ideal para el Profesorado de Inglés, la DHL señala que "no existe", sólo habría "ajustes". Pero el currículo ideal es algo que se "podría hacer". A continuación, indica el "problema" del alumno. Hay que "exigirle al alumno un buen manejo del idioma" antes de entrar a la carrera. De lo contrario, "hacerle un estudio lingüístico del idioma" en los primeros años. Recién después de esto podrá cursar fonética, gramática teórica o materias culturales. Su currículo ideal tendría otra secuenciación y más niveles introductorios para el estudio de la lengua. Se necesita más tiempo y más idioma natural, por oposición al lenguaje utilizado en las asignaturas lingüísticas teóricas y las culturales. En los PTDs de las asignaturas que la DHL dicta en primero y segundo año, la Fundamentación expresa que las materias guían al alumno en el proceso de "poseer"—no de adquirir—un sólido conocimiento "teórico-práctico del idioma". No se indica de qué saberes teórico-

[3] Ver Apéndice A para todas las referencias al Plan de Estudios del Profesorado de Inglés.

prácticos se trata. También se manifiesta que los alumnos, mediante la práctica de las asignaturas, podrán reconocer sus "errores" y autosuperarse. Los objetivos de la asignatura de segundo año son requisitos que el alumno debe poseer o realizar. Todos requieren habilidad de autocrítica, como en la asignatura de cuarto año, pera reconocer "errores" y reformular técnicas para crecer lingüísticamente. En ese último curso, se enfatiza en la Fundamentación la producción "espontánea" del alumno. Se espera que desarrolle juicios y criterios independientes para evaluar situaciones en forma "real" y objetiva". En los contenidos figura la identificación de problemas sociales en la vida "cotidiana" de los estudiantes.

Para la DFL el currículo ideal se extiende "más allá de lo enciclopedista", para que los alumnos "realmente crezcan en sus habilidades de pensamiento" y puedan "reconstruir el conocimiento cuando lo necesiten". El currículo ideal se asocia a la transferencia, con una mezcla de materias anuales y cuatrimestrales. La DFL menciona la transferencia dos veces en la fundamentación del PTD de Gramática Inglesa II. También relaciona a su asignatura con las del resto del Área. Para la DFL los profesores desempeñan un papel crucial en la implementación del currículo:

> El docente es la variable fundamental en el currículo, sin él el espacio entre teoría y práctica no puede darse lugar. Es el que recorta el objeto y decide qué enseñar, cómo y para qué. La letra del currículo no es nada sin su bajada al aula, de esa decisión de cómo hacerlo surge el currículo en marcha, que es lo que tenemos que evaluar. No es cuestión de mantener la letra y cambiar los docentes. Es ese currículo con esa letra y con esos docentes, no otros.

Estos conceptos vertidos se repiten en las condiciones académicas que la DFL especificará para la puesta en marcha del currículo actual del Profesorado.

La DFD considera que un currículo ideal debe apuntar a un tipo avanzado de competencia sociolingüística que le permita al futuro egresado desenvolverse con soltura en el aula como profesor y a una mayor conciencia o visión del rol docente no sólo en el aula sino en la sociedad. En los PTDs de la profesora, la visión del rol docente ya está dada por la Fundamentación del Área—que a su vez se recoge literalmente del Plan de Estudios. La competencia lingüística es un contenido de Metodología de la Enseñanza, pero no para los alumnos del profesorado sino para los futuros alumnos de éstos. Los criterios de evaluación de todas sus asignaturas también apuntan al uso fluido del idioma por parte de los alumnos del Profesorado. El rol

docente y la competencia lingüística de las residentes se destacan en el PTD de la Residencia Docente I.

La DC observa que un currículo ideal debería tener más materias optativas y latín obligatorio. Esto es para que los alumnos se despierten en cuanto a las etimologías de la lengua extranjera y las posibilidades creativas del lenguaje: "porque yo pataleé mucho cuando tenia que hacer latín, y una vez que lo hice dije «qué lástima no haberlo hecho antes porque podría haberlo ligado a tantas materias»".

Interrogada sobre el tipo de alumno ideal, la DHL indica que debe ser "interesado" y tener un "buen manejo del idioma". Es decir que "en una escala de 10", su manejo deber ser "entre 9 y 8". Los más "flojitos" tendrán 7. Esto se plasma en los objetivos de las asignaturas de la docente donde se espera, por ejemplo, que por medio de ellas los alumnos mejoren su competencia lingüística y su vocabulario. Para la DFL el alumno ideal debe tener "pasión" por lo que haga, interés intelectual, un gusto por la lengua extranjera y "vocación docente". Los objetivos de sus asignaturas apuntan a la organización del pensamiento, la reflexión y la comprensión del rol de la Gramática en la formación del profesorado. La DC también desea alumnos "con pasión por las posibilidades de la lengua" sobre todo en cuanto a su creatividad. Un objetivo de sus asignaturas es desarrollar el juicio estético y la sensibilidad. Pretende también un alumno interesado en el conocimiento por sí mismo. En todas sus cátedras los alumnos realizan trabajos de investigación. Finalmente, en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras de la Argentina, se requiere un alumno que haya estudiado inglés desde chico y tenga buena pronunciación. A la DFD no le agrada en absoluto hablar de un alumno ideal. Sin embargo, advierte que debería sentir "un gran amor por la profesión". Es la única docente que explicita en su PTD criterios de evaluación que tienen que ver con el uso de la lengua, la capacidad de pensamiento y el manejo de bibliografía. También incorpora con más detalle estos requisitos en los objetivos de la Residencia Docente y si bien no habla de amor se refiere a "compromiso".

Consultada sobre las condiciones materiales óptimas para llevar adelante el currículo, la DHL señala la necesidad de contar con una biblioteca actualizada que disponga de *papers* para los docentes y de novelas y otros textos para que los alumnos no utilicen tantas fotocopias. Se refiere también a la disponibilidad de aulas adecuadas y de retroproyector y a la necesidad de que los docentes no pierdan tiempo gestionando sus lugares de clase y los materiales de apoyo para las mismas: "En este país... el sistema no te permite" trabajar los fines de semana, dar más horas de clase porque no

hay ningún tipo de apoyo ya que "este sistema necesita mucho de que el docente esté atrás de lo que necesita". La DFD desearía que la biblioteca cuente con textos escolares de inglés actualizados en formato papel y electrónico especialmente para los alumnos de Didáctica y Currículo y de Residencia Docente: "lo que la biblioteca de la Facultad no tiene y no logra es una actualización de los libros de texto en inglés". En cuanto a las condiciones edilicias, desearía "tener el aula apropiada para el número de alumnos que tengo, que el edificio esté en las condiciones que debe para que se dicte una carrera universitaria". La DFL da por sentada la existencia de la biblioteca. Manifiesta que los grupos de investigación contribuyen a la actualización bibliográfica con sus compras. La bibliografía de sus asignaturas es sumamente extensa. Indica también que el número de docentes en la planta es más que suficiente. La DC considera que los materiales disponibles en Internet superan muchas veces la falta de textos papel. Por su parte, viaja todos los años a Estados Unidos, desde donde trae libros que compra con los subsidios que recibe el grupo que dirige: "sabiendo manejar Internet y teniendo algunos fondos para pedir libros... yo creo que no estamos tan mal". Además, "viajo todos los años a los Estados Unidos. Y las cosas que quiero, las consigo". Su bibliografía también es extensa y les provee fotocopias a los alumnos. Quisiera que hubiera más alumnos en la carrera para poder ofrecer más materias optativas.

Respecto de las mejores condiciones académicas, la DHL primero insinúa no saber, para luego expresar que sus materias deberían ser anuales en vez de cuatrimestrales. La DFL se extiende sobre el tema. Las condiciones académicas son más necesarias que las materiales ya que es la responsabilidad del docente llevar a cabo el currículo, tomar conciencia de la transferencia. Debe contarse con docentes "no encasillados" que modifiquen su enseñanza y confluyan en sus objetivos. Sus PTDs relacionan sus asignaturas con otras dentro y fuera del Área, tienen objetivos por unidad—como la DFD. El trabajo conjunto es fundamental y trae como resultado una "convivencia académica armónica". La DFL expresa una crítica a la situación que ella considera se vive en el Profesorado de Inglés:

> El Profesorado no es una comunidad académica solidaria. Cada uno trabaja para su cátedra sin importarle lo que hacen en otras..., o lo que es peor, criticando cualquier otra forma de hacer las cosas que la suya propia. No perciben sus desaciertos, siempre la culpa es de otro. No dan explicaciones académicas, informadas, de por qué hacen algo de una u otra manera, o por qué dejan fuera o dentro un contenido. Todo se explica porque los estudiantes no tienen el nivel de lengua requerido, no alcanza el cuatrimestre para desarrollar nada más. No hay grupos de colegas preocupados por problemas comunes, hay amigos o enemigos aceptando o rechazando incondicionalmente lo que unos u otros hacen.

Las razones de esta falta de armonía se resumen en la ausencia de fraternidad y sentido de autocrítica y el continuo detectar las falencias en los demás: colegas, alumnos y el mismo Plan.

La DFD desea apoyo institucional, a nivel de la Facultad, para hacer las dos Residencias. Es decir, "para poder llegar a las escuelas. Porque ése es un trabajo que hacemos personalmente. Nos hacemos nosotras responsables de todo lo que hacemos: de las practicantes, de ir a hablar. No tenemos ningún respaldo de la Facultad de Humanidades". Las tareas que realiza para gestionar la puesta en marcha de las Residencias en las escuelas están explicitadas en sus obligaciones en el PTD de Residencia Docente. Por último, la DC sostiene que el material humano es suficiente. Reconoce que hay restricciones a nivel ministerial que operan sobre cualquier currículo y que son un problema insalvable.

Tocante a la duración de la carrera, la DHL afirma que se debe prolongar porque cuanto más tiempo los alumnos estudien en la universidad, mejores serán: "va a terminar como siendo un seminario de curas. Los vamos a sacar buenos". La DFD opina que se debe alargar la cursada su materia—la Residencia—si bien no se opone a la cuatrimestralización del resto. Las Residencias Docentes deben extenderse porque "tienen que ver con las relaciones humanas y las instituciones" y lo importante necesita tiempo. El alumno necesita tiempo para madurar, mejorar y pensar. Según el cronograma de la Residencia Docente en el PTD el tiempo resultaría escaso. Las DFL y DC estiman que no se debe alargar la carrera, justamente por ser de grado. Lo que hay que brindar es oportunidades de postgrado, o al menos de licenciatura. La DFL indica que hay que optimizar el tiempo del que se dispone en el Plan de Estudios. En sus PTDs contabiliza el número de clases dedicadas a cada tipo de intervención pedagógica. La DC tiene un cronograma detallado de lecturas y actividades clase por clase.

Sobre los mejores textos para enseñar y aprender sus asignaturas, la DHL indica, para el equipo docente, trabajos científicos con los últimos resultados acerca de las más recientes investigaciones en escritura. Para los alumnos, se necesitan novelas, que tratan en general sus adjuntos y auxiliares. La mayor parte de su bibliografía la trajo de los Estados Unidos, a mediados de la década del 90 y varios textos se repiten en sus asignaturas de primero, segundo y cuarto año. Para la DFL los mejores textos son "las fuentes" de los autores fundantes de la disciplina. Sin embargo, la docente señala la

problemática entre el nivel académico de los textos pertinentes y las posibilidades de lectura de los alumnos, relacionadas—en parte—con sus conocimientos previos:

> ¿Por qué yo no les doy para leer *Syntactic Structures* a los chicos? Básicamente, porque la materia está en primer año y yo tengo que ser reperceptivo de la realidad con que me encuentro. Si no pueden leer un cuento corto, a veces. ¿Cómo les voy a dar para que lean eso? Entonces, les doy, digamos, interpretaciones de las fuentes. Halliday sí leen. Porque es más fácil, de alguna manera, de comprender. Aparte porque es el enfoque que destacamos más. Es el que más trabajamos en clase, el que más manejamos, el que más aplicamos a los análisis... tienen más nivel de exposición a los principios del enfoque. Entonces les es más fácil de entender. Aparte, vemos algo de Chomsky,.. para que ellos tengan una idea del desarrollo de la lingüística y de lo que ha llegado a ser ahora. De los primeros intentos, de los primeros modelos, de Chomsky. Desde el modelo del 57, del 65... Y después yo sé que en Lingüística ven los últimos modelos. Ven el minimalista... Nosotros no llegamos a ver eso.

La docente elige sus textos en base a los requerimientos de la disciplina, el año en que se cursa la asignatura, las competencias de los alumnos y anticipa bibliografía que éstos leerán en otras cursadas.

La DFD reitera la necesidad de contar con materiales didácticos (textos, cassettes, videos, CDs) para las practicantes, no sólo en las Residencias sino en las experiencias de microenseñanza anteriores que realizan en las asignaturas del Área. Para actualizar la bibliografía de sus PTDs también admite necesitar textos de teoría sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y publicaciones periódicas al respecto. La DC provee a los alumnos de fotocopias de todos los textos necesarios. Sus PTDs contienen bibliografía abundante en inglés y español, no sólo actualizada sino también de otros años muy anteriores, lo cual debe indicar textos de crítica literaria que son clásicos para el tratamiento de los temas el programa.

Con relación a la posibilidad describir un texto para dictar sus asignaturas, la DHL señala que escribió un texto en los Estados Unidos para enseñar inglés a nivel intermedio a través de contenidos. No lo publicó ya que "me enojé con la editora porque me quería hacer cambios con los cuales yo no coincidía". Ahora desea escribir un texto para su asignatura de segundo año con el fin de ayudar a los alumnos con sus problemas en la escritura causados por la interferencia del español. La DFL ambicionaría escribir una gramática funcional del español, pero no para sus alumnos. Para sus materias, preferiría recopilar textos en un manual para "modelizar el análisis gramatical". El manual se desprende de los objetivos generales y específicos de sus cursos y de las actividades de aprendizaje para las mismas. La DFD no ansía exactamente escribir un libro. En cambio, quiere investigar, analizar por qué después de nueve años de

enseñanza obligatoria de inglés en las escuelas públicas y privadas los alumnos no saben nada del idioma. Es un tema que le preocupa y apasiona: en Didáctica y Currículo ve la relación entre currículo y programa y los CBC de lengua extranjera para EGB (EPB) 1 y 2. Por su parte, la DC niega enfática y repetidamente su deseo de escribir su propio libro para las cátedras:

> Primero, yo soy bastante humilde en cuanto a... imponer mi punto de vista. Realmente intento hacer que los alumnos piensen... Si yo les estoy dando un texto mío escrito, me parece que estoy pidiendo que regurgiten lo que he escrito, que no quiero de ninguna forma. Si les ayuda para los trabajos de investigación, sí. Pero, además, como yo ya estoy en dos materias y he sido bastante importante en la formación de todos los que estamos dictando literatura... Mi influencia ya es abrumadora.

Sin embargo, de todas las entrevistadas, ésta es la que más ha publicado. A pesar de esto, no desea que los alumnos utilicen sus escritos para repetir lo que suponen que ella desea oír. Un solo trabajo suyo figura en el programa de su asignatura en cuarto año, relacionado con una novela de lectura obligatoria.

Todas las profesoras indican que hacen algún tipo de cambios o ajustes menores en sus PTDs todos los años. Cada dos años puede haber modificaciones más parciales. La DC planifica para una asignatura cambios totales en cuatro años y lo mismo para otra si ella se va de sabático. En lo referente al lapso para modificaciones en el currículo la DHL señala "dos promociones". La DFL menciona "una cohorte o dos" pero "a veces no es cuestión de cambiar el plan sino que los docentes cambien sus procesos de intervención". Prefiere la evaluación a la modificación. La DFD alude a "evaluación" después de "un ciclo". La DC indica cambios cada "diez años" porque "lo que pasa es que hay tanto control, insisto, a nivel Ministerio que se hace todo un proceso tan burocrático que es muy poco creativo. Entonces, soy un poco escéptica..."

Se detalla a continuación cómo se infiere que las profesoras consideran que plasman en sus asignaturas algunos aspectos de su currículo ideal. El Plan de Estudios realiza algunas consideraciones previas al enunciado de los contenidos mínimos por área y materias:

> La práctica de habilidades en muchas de las asignaturas que a continuación se proponen está siempre basada en temáticas de contenidos, organizados inter e intra disciplinariamente.
>
> Lo enunciado junto al nombre de ciertas materias, consiste, principalmente, en las estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje a enfatizar en cada una junto a sus conceptos / temas /nudos /orientación básica.
>
> Las materias a dictar son en idioma inglés (salvo cuando se lo indica especialmente), teniendo en cuenta los Objetivos de la Carrera, y apuntan siempre a la formación de Docentes de Inglés.
>
> Es fundamental que los docentes tomen conciencia de la importancia de brindar

> en todas las materias oportunidades para que los alumnos practiquen y desarrollen las cuatro macro-habilidades básicas para la comunicación (lectura, escritura, habla y escucha), aunque en algunas materias se enfatice la práctica de una habilidad específica.
>
> Cabe destacar que en las instancias de evaluación y promoción de los alumnos en cualquier materia del presente Plan deberá tenerse en cuenta su competencia en el manejo integrado de las cuatro macro-habilidades.

La DHL enfatiza el tiempo que dedica a desdoblar comisiones de teóricos aunque no sea su obligación. También hace hincapié en su dictado voluntario de cursos de extensión para ofrecer a sus alumnos las posibilidades de acceder a y practicar un inglés natural con los materiales que ella trajo de los Estados Unidos. Considera que una persona que habla bien inglés no necesitaría materias de contenidos. En sus PTDs de los Procesos de la Escritura—sobre todo el primero—los contenidos lingüísticos se desglosan en actividades, elementos de la escritura y características de la buena escritura tales como la importancia del vocabulario o el orden cronológico. Dedica espacio para describir, en el cronograma y los contenidos, las actividades docentes en el proceso de la escritura de los alumnos. En el Plan, los contenidos mínimos para los Procesos indican:

> *Proceso de la Escritura I:* Etapas en el Proceso de la Escritura I: generación, selección, organización de ideas. Procesamiento sintáctico y selección léxica. Variedad de formatos de uso personal, social e internacional, incluyendo aquellas temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. El rol del escritor frente a la situación /contexto de la escritura teniendo en cuenta: función, audiencia, forma.
>
> *Proceso de la Escritura II:* Evaluación de la efectividad comunicativa del texto. Relación entre texto, escritor y lector. Rango de posibles audiencias. Inferencia de significado. Utilización de los recursos verbales para expresar significado. Importancia de los recursos no verbales. Tipos de discurso: por ejemplo, literario moderno, de divulgación y académico.

En el PTD de Proceso de la Escritura I, los contenidos se formulan en dos unidades, cuyos títulos se resumen como: *Unidad I: Conductas*. Contenidos culturales: Habitantes nativos de América. Contenidos lingüísticos: Introducción a los diferentes tipos retóricos de la lengua inglesa. *Unidad II: Movimientos de población.* Contenidos culturales: La justicia social. Contenidos lingüísticos: Organización de los párrafos de causa-efecto. Los contenidos de Proceso II pueden sintetizarse en: *Unidad I: Hábitos y costumbres*. Contenidos culturales: Realidades sociales que afectan las costumbres de los pueblos. Contenidos lingüísticos: ensayos causa-efecto. *Unidad II*: Comportamiento y creencias. Contenidos culturales: Comparación/contraste del comportamiento humano. Contenidos lingüísticos: ensayos comparación/contraste.

En la asignatura de cuarto año estos elementos se encuentran más integrados en forma conjunta. Los Planes también indican que los alumnos deben poseer, desarrollar o adquirir, según el caso, "conocimiento teórico-práctico del idioma inglés". En base a una vivencia personal, la DHL considera que casi en cualquier asignatura la teoría es fácil de aprender de memoria, y prosigue: "Yo no sé si la teoría tiene tanta importancia. Tiene importancia mientras el chico la entienda y sepa. Pero... me pregunto si muchos de estos chicos la entienden. Los chicos tienen cosas áridas para ver". Los contenidos mínimos para Comunicación Avanzada II apuntan a:

> Variedades discursivas auténticas en contextos de comunicación apropiados a las mismas, como por ejemplo: discurso económico, publicitario, científico-técnico.
>
> Exploración, contextualización e intertextualización del idioma inglés con otros campos de conocimiento de las disciplinas escolares en la EGB y EP. Utilización de tecnologías informáticas como recurso para la enseñanza, la actualización y la interacción y socialización profesional.

En el PTD se retraducen a: *Unidad I: Sociedad, ciencia y arte.* La narración en la literatura y en el discurso científico. *Unidad II: El comportamiento humano.* Identificación de problemas sociales en la vida cotidiana de los estudiantes. Elaboración y desarrollo de un ensayo argumentativo.

En la DFL se ve su entusiasmo por la lengua y la gramática, junto con su empeño para que el alumno "manipule" el conocimiento, lo "aplique", lo reconstruya y lo transfiera. En sus PTDs estos intentos se verifican en la fundamentación y los objetivos, así como en la secuenciación de contenidos, la relación entre aspectos teóricos y prácticos y la historia de la disciplina. Sostiene la idea de que debe comenzarse siempre con la teoría porque "no hay nada más práctico que una buena teoría" y la práctica del análisis gramatical pone en juego todo el conocimiento teórico. Reflexiona acerca de la relación teoría-práctica en estos términos:

> El problema central es el siguiente. ¿Qué es teoría y qué es práctica en gramática? ¿Es el análisis sintáctico práctica como se cree habitualmente? En verdad no hay nada más teórico que eso, ya que parte de las idealizaciones de una teoría gramatical. Entonces nuestro problema es ¿Cómo empezar? En la primera unidad de Gramática I, ponemos teoría, para saber qué es la gramática, ubicarla en la lingüística, relacionarla con la semántica, la pragmática, el análisis del discurso. Tenemos que presentar las distintas unidades de análisis de la gramática, de acuerdo a los distintos enfoques. Ver qué es una oración y qué es un texto, marcadores de cohesión en el texto. Se puede decir que la práctica es enfrentarse a los primeros textos y ver cuán cohesivos y coherentes son. Ahora, esto es primer año primer cuatrimestre. No saben nada de la vida. Lo más que puedo hacer es agrupar las teorías en dos grandes grupos: formales y funcionales o textuales. En Gramática II, subagrupan estas líneas en estructuralistas, transformacionales, etc. En Gramática I vemos en las otras unidades la estructura de la

> oración de forma más tradicional... En Gramática II, intensificamos las teorías y trabajamos con estructuras complejas...

Para indicar los vínculos entre la teoría y la práctica la DFL ha detallado contenidos que incluye en sus PTDs y ha hecho alusión a los conocimientos previos de sus alumnos

Los contenidos mínimos de las dos Gramáticas en el currículo postulan:

> *Gramática Inglesa I:* Introducción a la gramática. Nociones básicas: texto, discurso, clase, rango, función gramatical, forma y significado, cohesión y coherencia, coordinación y subordinación. Elementos de la oración. Clases de oraciones. Estructuras básicas. .
>
> *Gramática Inglesa II:* La función adverbial. Orden y énfasis. Elipsis. Aposición. Tema y rema. Proceso, participante y circunstancia. Estructura de la información. Modelos y análisis. Objetivos y análisis de distintos enfoques gramaticales.

Los contenidos del PTD de Gramática Inglesa I se resumen de esta forma: *Unidad I*: Introducción a la Gramática; *Unidad II:* Visión preliminar: Forma y Función; *Unidad III:* El sistema verbal. Para Gramática II son los siguientes: *Unidad I:* Reseña histórica del desarrollo de la Gramática; *Unidad II:* Grupos y frases; *Unidad III:* Principios de gramática funcional; *Unidad IV:* Complejidades gramaticales.

La DFD destaca la contención que las Residencias brindan a los alumnos y la responsabilidad docente en la tarea. En los PTDs, los fundamentos del Área—extraídos del Plan de estudios—se refieren expresamente a los aspectos vivenciales del proceso de aprendizaje en el Profesorado y del desarrollo de la enseñanza de los practicantes. Retornando a sus ideas acerca de que el alumno tenga dominio del idioma, la DFD se explaya acerca de la aproximación de sus cátedras a distintos tipos de competencia:

> La competencia lingüística y pragmática no la vamos hilando tan finamente en Residencia Docente I porque tenemos una instancia de Residencia Docente II. Ahí intentamos que el residente se dé cuenta de cómo tiene que dirigirse a una clase. Más allá de lo que tiene que ver con lo que corresponde a cualquier docente de inglés... para que él se dé cuenta de cómo se dirigió al niño, con qué entonación, cómo lo interrumpió. Que las palabras de repente no eran las más apropiadas. O el vocabulario no era el más apropiado.

La centralidad de las competencias descriptas surge claramente en el momento de la residencia docente.

En Metodología de la Enseñanza los contenidos incluyen la noción de competencia lingüística y la integración de habilidades para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los contenidos mínimos proponen:

> La situación de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Macro-habilidades comunicativas. Estilos y estrategias de aprendizaje. Tratamiento de

> errores. Competencia comunicativa. Introducción al diseño de programa de curso, diseño curricular y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Investigación áulica: características, instrumentos, recolección y análisis de datos.

Los contenidos del PTD se sintetizan aquí en: *Unidad I:* Competencia comunicativa; *Unidad II:* Tratamiento de la gramática; *Unidad III:* Introducción al diseño de programa de curso y diseño curricular; *Unidad IV:* Investigación áulica. Prosiguiendo con Didáctica y Currículo, ya se comienza con estrategias de intervención docente en el aula, ocasiones de interacción en el aula y su potenciación y un nivel de competencia, también docente, básica. Sus contenidos mínimos en el Plan son:

> Estructura de la clase de inglés para Nivel Inicial y 1° y 2° de EGB. Sistematización y secuenciación de actividades. Estrategias de organización de grupo. Recursos didácticos específicos del área. Diseño de programas de curso y diseño curricular. Técnicas de evaluación de desarrollo lingüístico y comunicativo. Proceso y producto. Selección y diseño de materiales. Legislación y organización escolar en Argentina. Gestión.

En el PTD esto se ve como: *Unidad I:* El niño y su pensamiento; *Unidad II:* El manejo de la clase de inglés; *Unidad III:* Análisis del currículo. *Unidad IV:* Análisis y diseño de exámenes; *Unidad V:* Ley Federal de Educación. Finalmente, en la Residencia I la cátedra trabaja la competencia sociolingüística cuando se analizan en sesiones de tutoría las planificaciones que las practicantes llevan a cabo y luego se reflexiona sobre las clases dadas. Respecto de sus indicaciones sobre el amor por la profesión que reclama de sus alumnos, en ella se manifiesta en su preocupación por el deber de enseñar en las escuelas, de revertir situaciones de no-aprendizaje:

> Tengo cuarenta y nueve pirulos. Ya podría bien aceptar que no se puede [que los niños y adolescentes aprendan inglés en la escuela pública]. Sin embargo, no puedo aceptar que no se puede. Es una cosa de principio. Por lo menos a los [residentes] que yo tengo acá, a los que van a ser futuros docentes, yo tengo que moverlos. Nosotros buscamos que éstos sean docentes que estén convencidos de que tienen que enseñar inglés en la escuela pública.

Estas ideas se retoman más adelante cuando la DFD manifiesta su deseo de contar con egresados responsables.

El rol docente se subraya en los Fundamentos del Área, la Fundamentación de las tres asignaturas y sus objetivos. Finalmente, la posición que la docente indicó en le diálogo se explicita en el PTD de Residencia Docente. Un defecto que señala es que las clases en los jardines son un tema pendiente por falta de tiempo y las características particulares del Nivel Inicial, de difícil acceso para realizar observaciones y prácticas. Los contenidos mínimos de la Residencia Docente I recomiendan:

> Período teórico-práctico orientado hacia la lectura, análisis, discusión y evaluación de materiales disciplinares. Desarrollo de la experiencia vivencial con alumnos de Nivel Inicial y 1° y 2° Ciclo de EGB. Integración de saberes disciplinares y vivenciales para desarrollar un estilo de enseñanza personal. Desarrollo de un proyecto de curso multidimensional y/o investigación áulica como trabajo/s final/es.

En el PTD se vertebran en tres ejes: *Eje I:* Trabajo de campo; *Eje II:* Trabajo de diseño; *Eje III:* Práctica Docente.

Por su parte, la DC intenta lograr que los alumnos sientan las posibilidades del lenguaje y los y se apasionen por esto. También amplía su comentario, explicando cómo organiza la primera Literatura:

> Empiezo la primera materia [Literatura Inglesa] con la especificación de por qué están estudiando literatura. Yo creo que al final del cuatrimestre entienden por qué estoy apasionada. Por qué [mi Adjunto] puede estar cuatro horas dando un capítulo de *Beowulf.* Y no se aburren. Lo que pasa es que a veces les faltan herramientas culturales, o hábitos de lectura. Empiezo la materia diciendo "Olvídense de memorizar. En esta materia tienen que sentir las cosas". Leo un verso de poesía para ver si pueden captar la aliteración y la importancia del sonido y nunca pensaron el sonido de las palabras como un medio de expresión. No soy escéptica. Lo que pasa es que en la carrera empiezan memorizando. Entonces piensan que hay memoria y no sensibilidad en el aprendizaje. Creo que no aprenden a sintetizar muchos conocimientos tampoco. Tiene que sensibilizarse esa acumulación. No pueden simplemente mirar un gráfico de la formación de un género. Y tenés que entender que los lectores reaccionaban de cierta forma a todo esto. Y tratar de emular esa reacción, que no es fácil. Pero al final del primer cuatrimestre [entienden].

La comprensión de las asignaturas no pasa aquí sólo por los aspectos puramente teóricos o formales sino que también involucra de desarrollo de una sensibilidad. En los PTDs de las Literaturas, cuando se indica su articulación con el Plan de Estudios se cita el propósito de capacitar al alumno en su poder de juicio estético y cultural. Este último aspecto será retomado a continuación. La Unidad I de Literatura Inglesa comienza con una introducción a la disciplina y su definición. Manifiesta la docente: "soy bastante tradicionalista en cuanto a la necesidad de tener una base acumulativa para estudiar Literatura. Porque yo no la tuve. Yo hice todo al revés y empecé con el siglo XX". Anteriormente, en los objetivos generales de esta materia se habla de lograr "sensibilidad" y se finaliza con el "deseo de la cátedra que este despertar también fomentará la investigación de distintas manifestaciones culturales relacionadas con el pueblo inglés".

Los contenidos mínimos de las tres Literaturas son los siguientes:

> *Literatura Inglesa:* Teoría literaria. Distintos géneros literarios. Elementos de análisis. Estrategias discursivas de diferentes manifestaciones de la literatura medieval y/o moderna. Reflexión sobre el aporte del discurso literario al proceso de aprendizaje y

al desarrollo de estrategias de enseñanza.

Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU: Visión de la modernidad y la postmodernidad a través del estudio de diferentes géneros literarios canónicos y /o no canónicos representativos de ambos países. Generación de espacios de reflexión y aprendizaje/ adquisición a partir del abordaje crítico de los distintos textos literarios a estudiar.

Literatura Comparada: Estudio de problemas de la literatura comparada utilizando diferentes manifestaciones canónicas y /o no canónicas de este fenómeno. Diversidad cultural e interculturalidad. Se podrá optar por seminarizar esta asignatura.

En los PTDs estos contenidos se ven de la siguiente manera. Para Literatura Inglesa: *Unidad I:* Introducción a la literatura; *Unidad II:* Breve panorama de la literatura pre-chauceriana; *Unidad III:* El período de Chaucer; *Unidad IV:* El teatro; *Unidad V:* La trayectoria lírica de los siglos XV-XVII; *UNIDAD VI:* El género épico en los siglos XVII y XVIII. Para Literatura Contemporánea de Inglaterra y los Estados Unidos se indica: *Unidad I: Narratología.* Características generales de la novela; *Unidad II*: La novela del siglo XX. *Modernism. Unidad III*: La novela postmoderna. Finalmente, el PTD de Literatura Comparada se divide en: *Unidad I:* Poetas confesionales; *Unidad II*: Poetas *beat* y de San Francisco; *Unidades III y IV*: la escuela de poesía de Nueva York; *Unidad V:* Poesía gay y lesbiana.

Un tema que surgió casi naturalmente en las entrevistas sin la realización de preguntas directas, fue la relación entre el lenguaje y la cultura. La DHL declara su opinión acerca de la imposibilidad de enseñar la cultura de la lengua extranjera:

> Soy de las que piensan que la cultura no se puede enseñar. Solamente les podés mandar *hints* y despertarles el interés. Que eso es lo que yo quiero. Que hago lo mismo más o menos cuando les enseño *patterns*... No puedo enseñárselas todas... Por eso te digo que yo creo que cultura no se puede enseñar. No podés enseñar cultura. Para mí. Le podés enseñar *facts*. Pero lo que nosotros tendríamos que hacer es despertar en el alumno el interés para mejorar su conocimiento, su cultura, su interés, hacerlo más curioso, más crítico, más preguntón. Por eso doy *El Código Da Vinci* en Comunicación Avanzada II.

La profesora reemplaza la enseñanza o introducción de la cultura con la oferta de posibilidades para mejorar el interés y la curiosidad de los alumnos. Alude a un best seller polémico para ejemplificar sus ideas. Los propósitos de formación del Área de Habilidades Lingüísticas en el Plan de Estudios, como se verá, indican la necesidad de integrar la lengua y la cultura. Ya se ha indicado que en los Procesos de la Escritura se citan contenidos culturales que serían temas derivados de las novelas que se leen. En Comunicación Avanzada II hay distintas narrativas: best sellers, canónicas, postcoloniales. Las tres asignaturas cuentan entre sus objetivos con la promoción de la autocrítica y la inquietud por investigar.

La DFL manifiesta: "el análisis del discurso tiene una relación directa con lo cultural" pero en Gramática no lo hacen en forma exhaustiva. Su visión del inglés es como lengua internacional. En los objetivos de sus PTDs ubica lo cultural en relación con lo situacional. El contexto también se ve en la gramática funcional.

Cuando la DFD alude a la competencia comunicativa, también incluye lo cultural dentro de lo que ella presupone como dominio de la lengua extranjera:

> Me parece que la competencia comunicativa la tiene que tener. Como decíamos antes: "que hable bien inglés". No hay otra. Que hable bien, que escriba bien, que lea bien. Eso va emparejado con lo cultural, que también lo tiene que tener. Para formarlo desde lo cultural y para que se distinga de la otra cultura. Para que se distinga *bien*, lo acepte y no discrimine. Es otra cultura y yo tengo que conocerla. Para hacerle ver qué es otra cultura, qué es otro idioma, que no es la de él, pero que la tiene que aceptar, que la tiene que reconocer. Como tiene que aceptar la asiática, la japonesa, y cualquier otra.

Lo cultural va asociado con el reconocimiento de la diferencia, la tolerancia y el respeto al otro. En la Residencia Docente, uno de los contenidos abarca la integración del inglés a otras áreas del currículo escolar.

La DC indica: "soy bastante firme en creer que la lengua parte de la cultura y no al revés. Entonces si no entienden cuestiones culturales, nunca van a entender el uso del lenguaje. No van a entender cómo transmitir ese uso". El primer objetivo específico de Literatura Inglesa es ayudar al alumno a formarse en un panorama cultural y también proveerle una orientación estética. En este contexto, entender literatura es apreciar los aspectos creativos de la lengua que nace en la cultura.

4.2.2. Representaciones en torno al currículo y la formación de los alumnos

Interrogada acerca de cómo piensa que se construye significado a través de la lectura, la DHL manifiesta que ella no se ocupa de la lectura en los Procesos, sino que lo hacen los otros miembros de la cátedra. En la materia de cuarto año da *El Código Da Vinci* y su JTP los demás textos literarios. Señala que los alumnos construyen significado basado en lo que dicen los docentes u otros compañeros sobre la lectura realizada. Inmediatamente después, agrega: "Creo que a veces los docentes que formamos una cátedra, no somos muy coherentes con nosotros mismos. Me pongo del lado de los alumnos, ¿no? Yo en la misma cátedra doy mi pedacito y el otro viene después y da su pedacito. Pero no hay mucha comunicación. Bueno, no sé si tampoco en la carrera en general". En el PTD de Proceso de la Escritura I figura la lectura en las actividades de aprendizaje y como apoyo a la escritura. En los contenidos se ubica a la

lectura al servicio de la escritura y de la retórica apropiada para expresar las ideas propias. En Proceso II la lectura es un "proceso activo" al servicio de la escritura. Se realiza de forma intensiva y extensiva y se trabaja en el manejo de fuentes bibliográficas. No se realizan comentarios sobre la lectura en Comunicación Avanzada II.

Para la DFL la construcción de significado por medio de la lectura resulta "fundamental". La lectura es el modo para comunicar y aprender. Sugiere encararlo desde una "propuesta arial" sistemática. Con esto se refiere a un trabajo global de las cátedras en un proyecto integrado de análisis lingüístico de los textos, que es lo que ella puede ofrecer. También indica el modelado de la lectura, que realiza en sus clases. La bibliografía obligatoria de sus PTDs es extensa. Ya en la fundamentación de las asignaturas se refiere a la *recepción* y la producción de la lengua. Sus actividades de aprendizaje incluyen resolución de guías de estudio. Solicita la participación activa del alumno en su modelado de la lectura en clase.

La DFD explica que a los alumnos "les falta" para poder construir significado a partir de la lectura. Los objetivos de sus cursos por lo general demandan una lectura activa y sus actividades de aprendizaje describen tareas de lectura y comprensión, siendo la habilidad de manejar la bibliografía un criterio de las evaluaciones.

La DC comienza con un juicio acerca de las carencias de la mayoría de los alumnos con respecto a la lectura:

> En general los alumnos están leyendo poco, tienen poca ejercitación. Entonces sugerirles, por ejemplo, que lean en voz alta para que en una novela aprecien lo lírico o el ritmo de una frase es un poco difícil. Por eso trabajamos tanto con poesía, porque ahí se supone que van a mirar esas cosas. Si lo hacés con cosas de prosa, es más difícil. Por eso insisto en empezar con Literatura I ya que se escribía todo en verso antes. Estoy hablando de una lectura muy especial que es la poesía. Espero que, una vez que adquieren ciertos hábitos de la lectura de la poesía, ya entienden que tienen que trabajar de una manera asociativa. Mirar distintos aspectos de la escritura. Que sea mirando el título, mirando el ritmo, mirando los campos semánticos, escuchando la musicalidad. Cuando pasan a la novela, ya pueden aplicarlo bastante. Pero yo creo que la mejor lectura, para estos chicos que no tienen mucho hábito de lectura, es empezar con poesía aunque parezca mentira.

La DC trata de suplir las insuficiencias que observa mediante la enseñanza de la poesía y se expande en cuanto a la viabilidad de ésta para favorecer la lectura y la comprensión de los textos. La profesora sugiere la lectura en voz alta para cualquier tipo de género para "escuchar el equilibrio de la frase". Cuando en el PTD de Literatura I se define la literatura, se especifica el concepto de la recepción. Los PTDs llevan en todo

momento implícito y explícito el objetivo del valor de "comunicar la experiencia literaria".

En lo que toca a la construcción de significado por medio de la escritura, la DHL manifiesta que muchos docentes, no sólo de inglés, no saben qué es la escritura como proceso, aunque digan enseñarla, por lo que señala las carencias que observa:

> Piensan que los alumnos escriben un *draft,* el docente les da *feedback.* No, va mucho más allá. Porque hay una instrucción explícita: 'éste es tu problema, éstas son las cosas que pueden arreglarse, éstas son las técnicas que los buenos escritores'. Darles *guidelines.* Hay gente que dice que enseña *writing* y en realidad lo que se fija es cómo el alumno escribe a nivel superficial. Mucha gramática, mucho *spelling*, mucha puntuación.

La definición del proceso de la escritura que de aquí se deriva se orienta a la "instrucción explícita" y el rol de guía del docente.

Continúa enumerando lo que ella hace al enseñar. Luego habla de las dificultades de los alumnos de Proceso I y repite las opiniones favorables de éstos al finalizar la materia. En cuanto a los problemas o errores de estos alumnos indica que en última instancia "nadie puede arreglar nada". Critica nuevamente la provisión de bases teóricas en la enseñanza, en este caso para la escritura. En sus PTDs la docente define el proceso de la escritura en la asignación y distribución de tareas de su equipo: "en el dictado de esta cátedra se usará la metodología 'la escritura como proceso' por lo que todos los integrantes de la cátedra participarán activamente en los comentarios semanales que los alumnos escriban sobre su discurso escrito." También la escritura como proceso contempla que el alumno escriba a partir de su propia experiencia. En la fundamentación del curso se indica como un objetivo que los alumnos venzan sus errores, tengan capacidad de autocrítica y autosuperación.

La DFL indica que en sus cátedras la escritura es "una asignatura pendiente" ya que no tiene tiempo para desarrollarla. Le gustaría retomar un proyecto que realizaba por medio del cual los alumnos debían sintetizar temas por escrito. Las actividades de análisis gramatical y las evaluaciones de la asignatura, incluyendo una parte del final, son de carácter escrito. Las actividades de aprendizaje enumeran entre otras la resolución de guías de estudio y cuestionarios.

La DFD explica que las practicantes escriben los planes de a dos, hacen borradores, los discuten oralmente en las tutorías y los reescriben. El PTD de la Residencia caracteriza a las tutorías como sesiones de devolución y espacios para construir significado. Los objetivos indican el conocimiento compartido y el trabajo

entre pares como una estrategia de trabajo. Más que en los aspectos lingüísticos formales, el énfasis está en la parte docente de la planificación. También llevan adelante una combinación de diario e informe en un cuaderno mediante el cual realizan un proceso de reflexión antes, durante y después de sus prácticas. Esto se realiza igualmente en las otras dos asignaturas respecto de las observaciones en las escuelas y las experiencias de microenseñanza.

La DC expresa que la construcción de significado por medio de la escritura es fundamental en cualquier carrera universitaria. Los alumnos deben recibirse pudiendo escribir un buen ensayo. En una carrera que enseña una lengua, es imprescindible utilizarla en forma comunicativa y creativa. Relata extensamente los problemas de la escritura de los alumnos, primero con referencia a los errores que detectó en un parcial y luego alude al trabajo sobre la escritura en otros cursos del Plan:

> En el Consejo Departamental yo estaba sugiriendo que se haga un claustro de todos los profesores. Porque estábamos hablando de una falta de comunicación, y yo comenté que los últimos parciales de Literatura I [primer cuatrimestre de 2005], fueron los peores que he tenido en toda mi vida. El "fenómeno" salió de los primeros párrafos introductorios de los ensayos. En casi todos los casos. Yo hago una pregunta que va a un punto que tienen que desarrollar, y no fueron capaces de mirar bien esa pregunta para crear un *topic sentence* en base a esa pregunta, para comprobar lo que querían decir. ¡Agarraron cosas tan amplias! Suponete, una de las preguntas era: "Pensando en el último capítulo de *Beowulf*, hablen de las estrategias de la narrativa del texto". ¿Qué tienen que expresar ahí? El último capítulo es como el primer capítulo porque los dos son funerales. Son el funeral pagano. Lo cual te lleva a todo el cuestionamiento de que es un poema pagano, cristiano, lo que fuera. NADIE empezó hablando de esa cuestión. "*Beowulf* es un poema épico maravilloso". Primera frase. ¡A mí QUÉ [me importa]! Cómo si ellos supieran qué es un poema maravilloso encima ¿viste? Entonces, terribles los exámenes. Y no empezaron por el punto que yo quería que discutieran. Yo creo que en dos casos—hubo treinta exámenes—hablaron de lo cíclico. Los ensayos muy malos. ¿Qué voy a hacer yo? Les expliqué a los alumnos. Más que eso no puedo hacer.

Esta sección finaliza indicando que, después de entregar los parciales señaló los errores en clase. Continúa refiriendo el áspero debate que se suscitó con sus colegas respecto de sus palabras:

> Porque en MI materia, yo no puedo dedicarme tres semanas a mostrarle qué es un buen párrafo, lo que es un mal párrafo, para que entiendan lo que es un *topic sentence*. Porque no me corresponde. Y no sé quién lo está haciendo. Dejémoslo ahí. Según [una consejera alumna] justamente en esa reunión [del Consejo Departamental] lo que pasa es que "los chicos para esta materia escriben un ensayo de esta forma, para esta materia escriben ensayos de otra forma, y para tu materia ya no saben de qué agarrarse". Y dije "no puede ser, no puede ser. Un ensayo es un ensayo". Partimos de cómo se construye un párrafo, cómo se hace una introducción para un ensayo, cómo se concluye un ensayo. Son los mismos principios. No cambia nada.

> Entonces [una docente en el Consejo] dijo "bueno ¿qué hacés ahora?" Yo digo "no sé qué hacer. Porque en un momento se dictó un taller para la escritura [lo dictó la propia entrevistada]. Ese año los ensayos fueron magníficos." "Ay, pero vos siempre igual", dijo [la misma docente interlocutora] con ironía. "Porque eso es lo que van a decir en la reunión de claustro: «ella [la entrevistada] hizo su experiencia y piensa que todos pueden hacer lo mismo. Y lo que nosotros hacemos es todo [una porquería[4]]»Entonces ¿para qué habla ella?"" Yo le contesté "Bueno, no voy a hablar más de mi experiencia, entonces". Lo que quise decir es que es revertible.

Los problemas de la escritura que narró la DC para con su cátedra desencadenaron sus juicios respecto del trabajo en otras cátedras, lo cual condujo a un altercado con colegas en el ámbito de este cuerpo consultivo.

En casi todas las secciones de sus PTDs la DC hace hincapié en la escritura, requiriendo desde el comienzo "fluidez en al forma ensayística" y manejo de las convenciones de la *Modern Language Association* para citas y redacción de trabajos de investigación. Por ejemplo, entre sus objetivos específicos figura que los alumnos puedan "elaborar una sólida expresión escrita". Esto se daría a partir del marco de la Literatura.

Para referirse a la evaluación de los aprendizajes, la DHL realiza extensos comentarios sobre los estándares comparativos de las evaluaciones, la necesidad de no evaluar el progreso individual, la reglamentación de la Facultad sobre los trabajos prácticos no eliminatorios, la necesidad de bajar el peso de los parciales y repartirlo con el de los trabajos prácticos, su escala conceptual para los mismos en "muy bueno, bastante bueno, relativamente bueno, etc." Dice no estar de acuerdo en evaluar el progreso de los alumnos, sino que quisiera productos estándares. Destaca luego que cuando su asignatura de cuarto año era anual en el plan de estudios anterior, se solicitaba a los alumnos un trabajo de investigación empírica, pero no dispone más del tiempo para de hacerlos al ser ahora el curso cuatrimestral, aunque continúa evaluándola en forma escrita y oral. En Proceso de la Escritura II toma un práctico oral pero manifiesta a los estudiantes que no espera que hagan "la presentación de su vida". Sus PTDs para los Procesos indican que los trabajos prácticos consisten en la elaboración y desarrollo de determinados tipos de expresión escrita". En el segundo Proceso las modalidades de intervención pedagógica especifican trabajos de investigación (ya figuraban en los objetivos) y estudio de casos.

La DFL evalúa siempre en forma escrita, salvo los finales que son escritos y orales. La evaluación durante el cuatrimestre podría ser oral si dispusiera de más

[4] El vocablo grabado es mucho más fuerte.

tiempo. Comenta que tantas horas dedicadas a evaluación y recuperatorios de todas las instancias de parciales y trabajos prácticos le quitan espacio a la enseñanza y a la construcción del conocimiento en el aula. Sus PTDs no indican cuántos trabajos prácticos se toman. En criterios de evaluación se especifican los aspectos a tener en cuenta tales como el "uso correcto y fluido del idioma", la "organización de las ideas", la "capacidad de relacionar teoría y práctica" y de "análisis" entre otros.

La DFD explica que todos los parciales en sus asignaturas son orales con temas que los alumnos traen ya preparados, acerca de una actividad de enseñanza que refleja aspectos de la teoría. Luego, la docente les hace preguntas sobre sus lecturas de la bibliografía teórica, ya que le gusta ver cómo piensan los alumnos. Algunos trabajos prácticos son escritos. Esto se indica en los PTDs, así como el criterio de evaluación que juzga la capacidad de relacionar la teoría y la práctica.

La DC caracteriza a sus evaluaciones como "variadas": *explication du texte*, seminarios orales individuales y en grupo sobre lecturas asignadas, ensayos escritos, trabajo de investigación individual. Desea que otras materias usen estas formas y que a su vez contribuyan para que los alumnos sepan escribir bien. Los PTDS indican estas formas de trabajo, que salvo el trabajo de investigación—que es parte del segundo parcial—son trabajos prácticos. La primera Literatura tiene siete, la segunda cuatro y la tercera cinco.

A continuación se condensan las opiniones sobre el peso relativo de las cuatro Áreas del Plan de Estudios. En éste se fundamenta la organización por Áreas al describir la estructura general del Plan:

> La formación de recursos humanos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera abarca cuatro componentes fundamentales que delimitan las cuatro grandes áreas que son la base para la estructuración de la Carrera y los contenidos mínimos de todas las asignaturas:
>
> 1. 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.
> 2. El conocimiento teórico sobre los aspectos fonológicos, gramaticales y morfológicos de la lengua, así como su manejo práctico, apoyados en la teoría lingüística.
> 3. 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; y la práctica docente.
> 4. Una formación cultural con referencia a los pueblos de habla inglesa, incluyendo aspectos de su sociedad, civilización, historia y literatura, que brinden el marco necesario para la adquisición del idioma y un espectro amplio de transferencia y aplicación del conocimiento.

Relativo a la importancia de cada una de las cuatro Áreas, la DHL manifiesta: "Los chicos tienen que salir con un buen dominio del inglés porque el 98% se van a dedicar a estudiar inglés y punto. El Área Pedagógica [Formación Docente] es importante porque es lo que van a estar haciendo. El Área Cultural es importante porque los chicos tienen que saber quién fue Enrique VIII. Tiene que saber algo, algo". No se menciona el Área de Fundamentos Lingüísticos. Por dominio del inglés, en base a lo conversado en la entrevista y los puntos de los PTDs, se entiende la competencia lingüística, que involucraría el manejo de las estructuras gramaticales del idioma y de su "retórica" (aunque no en el sentido de la retórica clásica). Para la DFL la importancia es "repartida". No cree que haya algo "troncal y algo secundario". Para la DFD todas las Áreas son importantes en cuanto a peso, pero la suya, la de Formación, requiere más tiempo porque considera que los alumnos nunca han hecho o visto nada sobre educación antes de entrar a la universidad. Tal vez el otro caso parecido sería Fonética, pero del resto de las materias del plan los alumnos ya han visto algo. Su referencia a otras Áreas se encuentra en sus comentarios sobre la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos. En el PTD de la Residencia Docente, uno de los contenidos es la integración del inglés a otras áreas del currículo escolar. La DC desea que no exista tanta "sobreabundancia de cursos en la pedagogía". Para ella un buen profesor trae "algo innato". La docencia es ante todo actuación/representación (*performance* en sus palabras). En sus PTDs, al insertar los propósitos de formación del Área copiados del Plan de Estudios, no se encuentra el nexo que este último establece entre la literatura y la enseñanza del idioma. Sí se indica la importancia de las materias para enseñar a investigar.

Se solicitó luego a las entrevistadas que indicaran el peso relativo de sus propias asignaturas dentro del Área y del Plan.[5] Los propósitos del Área de Habilidades Lingüísticas en el Plan son:

> 1) Promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades, escuchar, hablar, leer y escribir, para posibilitar al docente ser un modelo adecuado para sus alumnos.
>
> 2) Contribuir, mediante los contenidos de las asignaturas, a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar.
>
> 3) Generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan.
>
> 4) Desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros, con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder

[5] Todas las docentes copian textualmente estos propósitos en sus PTDs.

de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Con este propósito se sugiere incluir en los contenidos de cada asignatura temáticas relacionadas con otras materias del Plan, que contribuyan a la formación del alumno como hablante del inglés y como docente, en tanto conocedor de su cultura y costumbres, promoviendo así una real integración entre todas las materias.

La DHL indica que sus asignaturas

> Dentro del Área, son lo que se considera normalmente *core*. Yo quisiera tener un poco más de margen en los Procesos de la Escritura para dar un poco más de lengua [gramática y vocabulario]. No solamente la lengua escrita. Para ayudarles en el manejo del idioma. Pero creo que las materias dentro de cada Área, todas las materias que están en cada Área son importantes en el Área.

En el PTD de la asignatura de cuarto año se la describe como la materia final del Área cuya responsabilidad es proporcionar una de las últimas oportunidades para que los alumnos afiancen "los medios fundamentales formadores de la lengua" inglesa.

Continuando con los propósitos del Plan, los del Área de Fundamentos Lingüísticos se refieren a:

> 1) Promover el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos.
> 2) Ofrecer espacios para la reflexión metalingüística que les permitirá a los docentes adquirir una conciencia lingüística y pragmática.
> 3) Proporcionar a los futuros docentes instrumentos válidos sobre la regulación de sus propias producciones.

La DFL vincula todas las materias dentro de su Área de Fundamentos con las otras materias de las tres Áreas restantes, y explica detalladamente su peso balanceado y conexiones. En sus PTDs sus asignaturas también son articuladas dentro del Área, mientras que en los objetivos se destaca el rol de la Gramática en la formación de futuros docentes. Asimismo, se hace referencia a la competencia comunicativa y cultural.

En cuanto a los propósitos del Área de Formación Docente, éstos son los más extensos y aluden a:

> 1) Formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional.
> 2) Promover desde todas las asignaturas del Área el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje [sic].
> 3) Profundizar la reflexión sobre las estrategias de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante la experiencia de cursar un Nivel de Idioma en una tercera lengua.
> 4) Proporcionar un marco teórico específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera mediante las asignaturas Teorías del Sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículo; Didáctica e Investigación Educativa.

5) Ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizajes propios y ajenos.

6) Realizar experiencias vivenciales parciales en forma gradual (*micro-teaching experiences*) para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos.

7) Promover la integración de los saberes disciplinar y vivencial relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera mediante su profundización en las dos instancias de Residencia Docente.

8) Promover el desarrollo de un estilo de enseñanza personal basado en la intuición enriquecida por el conocimiento de un saber disciplinar actualizado.

9) Desarrollar en los futuros docentes su rol como profesionales investigadores mediante el progresivo diseño e implementación de proyectos de investigación áulica (investigación en acción) para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen.

La DFD prefiere ver a sus materias dentro del Área como un continuo que es parte de un proceso donde todas las docentes apuntan hacia lo mismo. Sus PTDs integran todas las materias del Área y hacen referencia a los conocimientos previos que los alumnos adquieren en la asignatura inmediatamente anterior.

Finalmente, los propósitos del Área Cultural apuntan a:

1) Promover la comprensión de que la lengua de un país, o grupo de países, es el producto histórico-social de determinada /s sociedad/ es.

2) Favorecer el conocimiento sobre los contextos culturales donde se desenvuelve la lengua inglesa para el logro de la competencia comunicativa en la misma.

3) Lograr un marco de referencia indispensable para las asignaturas de las otras Áreas y para el futuro desempeño profesional de los alumnos.

4) Ejercitar: (a) el idioma inglés para poder expresarse con corrección en el espectro de los discursos histórico y literario y (b) las estrategias de aprendizaje necesarias para adquirir los conceptos que servirán de base para la organización de conocimientos de las asignaturas de esta Área.

5) Sensibilizar al estudiante con la idiosincrasia propia de los pueblos de habla inglesa, realizando también comparaciones con la cultura nacional y promoviendo la noción de empatía.

6) Enfatizar la integración interdisciplinaria y científica a través de cursadas de asignaturas de otros Departamentos de la Facultad, las cuales apuntan a la formación integral del graduado universitario.

La DC considera que "poder apreciar un texto literario significa que el alumno está entendiendo las posibilidades creativas de la lengua". Es básico para su formación. En sus PTDs ubica a las Literaturas en el Área y las relaciona con las Historias. Asimismo, manifiesta que la materia es necesaria para la formación del alumno como docente e investigador. Esta última, tal como se expone en los objetivos específicos, redundará en el futuro rendimiento de los estudiantes en la carrera. No menciona a las otras Áreas.

El Plan de Estudios describe el carácter del egresado en su perfil del título a otorgar:

> La carrera de Profesorado de Inglés acredita en sus egresados un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, enumerados a continuación, que tanto los graduados del título intermedio como los del título terminal, poseerán en función de los niveles de enseñanza para los que cada título los habilita:
>
> a) Un sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar.
>
> b) Los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa y su comparación con la cultura nacional.
>
> c) Los recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo la práctica docente en los distintos niveles de enseñanza y con los distintos grupos etáreos.
>
> d) Una actitud de permanente búsqueda de conocimientos en las áreas disciplinares propias y afines de la enseñanza de una segunda lengua.
>
> e) La capacidad de autoevaluar su desempeño profesional.

En cuanto a su perfil del egresado, la DHL desea que los profesores tengan un "manejo potable del idioma" y que sean personas "serias, responsables y humildes". Sus PTDs mencionan la capacidad de autocrítica, la autosuperación y el reconocimiento de los propios errores. El de Comunicación Avanzada II parece tener objetivos actitudinales y asimismo incluye la capacidad de "evaluar situaciones en forma real y objetiva". La DFL aspira a que el egresado sea capaz de tomar decisiones informadas, sea modelo en el aula, y conserve deseo de mantener vivo y actualizado el conocimiento. En sus PTDs los objetivos aluden a la capacidad de análisis, reflexión, establecimiento de relaciones entre el todo y las partes, y pensamiento organizado. Sus criterios de evaluación incluyen el espíritu crítico y la transferencia. La DFD aspira a formar egresados responsables, que posean "pasión y amor por la responsabilidad". Para ella estas cualidades son fundamentales. Asimismo, no olvida la competencia comunicativa (sociolingüística y cultural). Entre las condiciones de aprobación de la Residencia I se destacan la capacidad de transferencia de conocimientos teóricos a la práctica, el uso fluido del idioma, la "actitud responsable y respetuosa" y la puntualidad. Según la DC el egresado debe tener buena fonética y dicción, ser capaz reinvestigar y poseer, sobre todo un "perfil universitario" que le otorga "poder analítico-lógico". Como docente de una lengua extranjera debe ser capaz de "ver cualquier producción de cultura de habla inglesa, interpretarla y dictarla". En sus PTDs, para los Propósitos de Formación no incluye los del Estatuto de la UNMDP como lo hacen los demás docentes según el modelo dado, sino que extrae tres de los cinco elementos del Perfil del Título en el Plan de Estudios y los agrupa bajo el rótulo de aspecto informativo. Los dos que omite se refieren a los recursos pedagógicos y a la

autoevaluación profesional, lo que ella denominaría "la pedagogía". Los que ubica bajo el aspecto formativo se refieren a evaluar productos y aspectos culturales de los pueblos de habla inglesa, transmitir a sus alumnos el pensamiento crítico y aportar soluciones a la docencia por medio de un espíritu cooperativo.

En cuanto al rol de los graduados en la Universidad, la DHL sugiere que pueden volver como adscriptos por interés personal para mantener su idioma. La DFL propone ofrecerles cursos de capacitación y formación permanente. Al igual que la DFD se opone a que se utilice a los graduados sólo para votar en las elecciones de ese claustro a los consejos directivos. Esta última profesora aconseja un mayor contacto entre los graduados y la universidad, tal vez a través de cursos o espacios de consulta para que tengan al Profesorado como "un punto de referencia". La DC opina que deben volver a la Universidad sólo si desean seguir estudiando. De lo contrario, que hagan bien su trabajo y que "desaparezcan de la política universitaria argentina".

Del tema de los graduados se desprende el de su formación continua. Uno o dos años previos al momento de realizar las entrevistas, en el Departamento de Lenguas Modernas se trabajó en un anteproyecto para establecer la carrera de Licenciatura en Inglés. Al respecto, dice la DHL que ha hablado con gente que quiere volver a cursar "las materias de lengua" (las suyas). La DFL manifiesta que el anteproyecto existente para la licenciatura es un trayecto muy largo, más similar a un postgrado sin serlo. La Licenciatura debe orientarse definitivamente a la investigación sobre, por ejemplo, la enseñanza del inglés, la traducción o la literatura. La DFD opina que debe encaminarse a la pedagogía o la literatura, esta última como un "medio", "una amiga natural de la enseñanza del idioma". Sostendría que no puede orientarse a la investigación. La DC indica que la licenciatura puede articularse después del Profesorado con una materia de investigación y una tesina. La Dirección de la carrera sería rotativa.

En cuanto a la creación de una carrera de postgrado en el área de inglés, la DHL manifiesta que quiso organizar una poco después de su ingreso a la planta docente pero "no tuve eco". Finaliza con una crítica incompleta: "El problema que hay acá es que la gente...". La DFL indica que un postgrado es difícil de organizar formalmente y de acreditar con los recursos docentes locales disponibles. En cuanto a la DFD es difícil saber cuándo sus palabras se refieren al postgrado, a la licenciatura, o a cursos de formación docente. Manifiesta que a los egresados les gusta el inglés: "la pronunciación y la lengua". Piensa que en el campo de la educación es difícil abrir cursos para graduados porque los egresados del Profesorado creen que ya saben todo al

respecto. La DC, quien hace unos diez años tenía un proyecto para una Maestría en Traductología, sostiene que es necesario abrir una maestría. Sin embargo, y en esto acuerda con la DFL, tal como está dada la situación institucional y académica, sugiere que los "clientes de una maestría que quieran ver cuestiones culturales" comiencen el doctorado ínter universitario de Historia que ofrece la Facultad de Humanidades.

Del tema del postgrado también se desprende la relación entre docencia e investigación. La fundamentación del Plan de Estudios indica la necesidad de formar "profesionales capacitados" para desenvolverse en "el campo de la investigación educativa" y por eso incluye "contenido y modalidades de trabajo tendientes a lograr dicho perfil". La DHL sostiene una postura cuantitativista, y ofrece una crítica del paradigma cualitativo. La investigación requiere antes que nada del asesoramiento de expertos para utilizar técnicas estadísticas que permitan el trabajo con muestras grandes para hacer "*sound claims*". Sugiere que hace investigación en sus cátedras con encuestas a los alumnos y utiliza el término a veces como sinónimo de estudiar o profundizar un tema o problema. En Comunicación Avanzada II uno de sus objetivos es que los alumnos sean capaces de evaluar "en forma real y objetiva". Para los alumnos del Plan anterior 1989 que rindan la homóloga Lengua IV requiere un trabajo de investigación con estadísticas descriptivas, que permita "sacar conclusiones claras y objetivas de los resultados".

La DFL apunta que "en cualquier cátedra universitaria debe existir una relación directa con la investigación. Hay que llevar resultados de investigaciones propias y ajenas. Hay que estar de alguna manera involucrado en la investigación para poder volcarla al aula". Trata de llevar al aula de las Gramáticas los resultados de las investigaciones del grupo interdisciplinario al que pertenece. En sus PTDs se requiere investigación bibliográfica por parte de los alumnos. Incluye en la bibliografía un libro del director de su grupo. Ha sostenido encuentros personales con el autor más utilizado en sus programas.

La posición de la DFD sobre investigación sirve para ampliar su postura sobre la licenciatura y el postgrado, aunque continúa la dificultad de reconocer cuándo se está refiriendo al postgrado o a la licenciatura:

> La mayoría de los profesores que tenemos trabajando en nuestra ciudad, no necesariamente van a encontrar un campo para ponerla en acción [la investigación que se hiciera, en principio, en la licenciatura]. Entonces, hay que preguntarles a ellos si les interesa. Pero no sé si es lo que más les interesa. Porque la mayoría se encuentra, posiblemente, trabajando... ¿y dónde van a hacer la investigación? ¿Qué tipo de investigación? ¿Cómo engancha eso con su vida docente? ¿Y con su posibilidad de

> hacer una investigación que a la larga le signifique buenos resultados desde lo académico, desde lo económico? No sé cómo se pueden llegar a enganchar con la licenciatura. Pero, tal vez, algún postgrado más orientado hacia la pedagogía o la literatura.

La concepción de la investigación de la DFD se asocia con problemas para el ámbito de su realización, el tipo de investigación a emprender, la relación docencia-investigación y la seguridad de que esta actividad redunde en beneficios académicos y económicos para sus realizadores. En vez de a la investigación el postgrado se puede orientar a la profundización de otras disciplinas.

El área de Formación Docente tiene como uno de sus objetivos la investigación áulica. En Metodología de la Enseñanza, la DFD tiene como un objetivo general la investigación sobre la propia práctica y el relevamiento de bibliografía, que es el primer paso de la investigación. La Unidad IV, tal como lo indican los contenidos mínimos, versa enteramente sobre la investigación áulica. No se indica si propia o ajena. Un objetivo específico de esta unidad es valorar el rol del profesional investigador mediante el análisis de proyectos de investigación no especificados. El PTD de la Residencia Docente incluye entre los objetivos de la asignatura el desarrollo de criterios científicos y de una actitud investigativa, junto con la capacidad de formular hipótesis. En la Fundamentación se realizan comentarios sobre la orientación del profesor hacia la investigación.

La DC señala: "toda la investigación que hago, por lo general, sale de alguna forma en los textos que estoy dictando. Porque aunque sean siempre los mismos textos [canónicos en Literatura I] y yo esté investigando otros temas distintos, puedo agregar otro punto de vista en el dictado de las clases." Literatura Comparada, la materia que supervisó durante unos dos años y cuyo profesor a cargo es también su adjunto, tiene directa articulación con los programas de su grupo de investigación. Todos los PTDs incluyen trabajos de investigación por parte de los alumnos. La investigación se menciona en los objetivos, propósitos y articulación de las asignaturas.

4.3. Resumen: elementos centrales de las entrevistas

En primer lugar, las entrevistadas repiten ciertos términos claves durante las entrevistas. Para la DHL éstos son, semánticamente agrupados: tiempo; aportar y ayudar; problemas, soluciones y dificultades; manejo y uso potables del idioma inglés; idioma y situaciones reales y naturales. En los PTDs se encuentran las vocablos:

proporcionar, brindar y guiar; estructuras, retórica y medios formadores de la lengua. Para la DFL las palabras fundamentales son: pasión, apasionar, gusto, y encanto intelectuales (no exactamente iguales a los significados de la DFD); convivencia académica armónica, solidaridad académica y metas comunes. Estos conceptos parecen subyacer en la fundamentación, los objetivos y los criterios de evaluación de los PTDs. La DFD repite los términos: amor, gustar, pasión en cuanto a la profesión, relaciones humanas o modelos; tiempo (en un sentido parecido a la DHL); responsabilidad; competencia sociolingüística (no es igual al manejo del idioma de la DHL); natural y real/realidad (también diferente de la DHL); relaciones humanas. En las expresiones de la DC abundan: pasión, apasionado (en un sentido similar a DFL); creatividad; cultura, palabra esta última que se repite en sus PTDs.

A continuación, se han reeditado en un continuo ciertos fragmentos extensos que parecen sintetizar las visiones de las entrevistadas en torno al currículo. Varias de ellas reiteran y amplían las opiniones citadas en las secciones anteriores. El primer fragmento de la DHL retoma sus nociones del alumno ideal, reitera la imposibilidad de enseñar la cultura de la lengua extranjera—limitándose a abrir puertas—o la totalidad de sus patrones gramaticales, finalizando con las limitaciones docentes al respecto:

> Yo aspiro a que, además de tener un buen inglés, los alumnos sean mejores personas, más respetuosas, más responsables. Tal vez soy muy utópica pero trato de ayudarlos a que sean más críticos, que no acepten las cosas porque sí, que aprendan a cuestionarse. Por eso este año [primer cuatrimestre de 2005], en Comunicación Avanzada II van a leer *El Código Da Vinci* conmigo. También lo elegí porque además pienso que la cultura no se puede enseñar. Solamente se les puede dar *hints* y despertarles el interés. Hago aproximadamente lo mismo cuando les enseño *patterns*. Les digo a los chicos que ni yo ni nadie les puede enseñar todos los *patterns*, todas las palabras. Yo les puedo enseñar lo que he oído más a menudo, les puedo explicar las dificultades más comunes o más frecuentes. Lo único que quiero es despertarles la inquietud y la sospecha de que todas las palabras de origen latino a lo mejor no son tan fieles como parecen. Entonces, lo mismo pasa con la cultura. Yo pienso que uno les puede dar sólo *hints*.
>
> Pero lo interesante del docente es despertarles interés, para que sigan investigando. Porque, hablando de Da Vinci, uno discute que era pintor, que era gay o no, que tenía símbolos antirreligiosos en sus pinturas. Todo eso se los puedo enseñar. Lo van a estudiar y me lo van a repetir en los finales porque eso es lo que yo les enseñé. Pero yo quiero que vayan más allá. Ver qué pasa con Monet, o qué pasa con Wagner. Que el alumno no se quede solamente con lo de la clase, sino que piense qué le sucede a él, si le gustaría ir al Louvre, qué pinturas quisiera ver allí, qué partes de París visitaría, que me dé sus razones y me indique qué tendría que hacer antes. Todo es cuestión de abrirles la puerta. Por eso digo que creo que cultura no se puede enseñar. Ni siquiera algunos aspectos. No se puede enseñar cultura. Se pueden sólo enseñar *facts*. Lo que los docentes deberíamos hacer es despertar en el alumno el interés para mejorar su conocimiento, su cultura, su interés. Hay que hacerlo más curioso, más crítico, más preguntón.

Otra preocupación concierne al dominio formal del idioma, al cual lo DHL alude en sus PTDs y en torno al nivel de los ingresantes y alumnos de los años inferiores:

> Lo que yo pienso de un currículo ideal es desde mi posición como una profesora de lengua. No sé muy bien cuál es la solución respecto de ese tema. Tal vez hay que exigirle al alumno que ya entre a la carrera con un buen manejo del idioma. O, a lo mejor, habría que exigirle un buen manejo del idioma una vez que entró, en los primeros años. Antes que nada lo alumnos deberían hacer un estudio lingüístico profundo de la lengua para adquirir un buen manejo del idioma. En una escala del 10 al 0, los chicos tendrían que manejar el idioma, entre el 8 y el 9, y los más flojitos el 7. Luego recién deberían llegar a materias de cultura. Sólo después pueden hacer el análisis de una gramática teórica, de una fonología. Un estudio lingüístico del idioma previo haría que el chico estuviese preparado.

Asociada a esta preocupación por el dominio del idioma se encuentra la noción del idioma natural o real que, en su opinión, se opone al idioma formal que utilizan las asignaturas teóricas:

> Cuando hacen las otras materias sobre la parte lingüística teórica y cuando cursan las materias culturales, tal vez no se nota—o las materias no los ayudan con eso—la importancia del uso natural del idioma. Sin embargo, los alumnos deben tener acceso a situaciones en las cuales ellos puedan usar el idioma *natural*. No el idioma acartonado, almidonado que usarían en las demás materias. Porque, naturalmente, los chicos nuestros sólo tienen acceso y exposición al idioma en situaciones muy formales. Eso estaría bien por una parte porque es mejor ser demasiado formal que demasiado informal. Sin embargo, cuando ellos van a un país de habla inglesa no entienden. Tal vez entienden, pero tienen dificultades.

Otras opiniones semejantes se asocian al rol de la teoría en el aprendizaje, relacionado con la memorización y la falta de interés de este tipo de conocimiento:

> Respecto de la teoría, he estado escuchando las opiniones de alumnos avanzados de la carrera que son adscriptos en algunas de mis materias. Los alumnos reconocen que la teoría es importante para la práctica pero confiesan que no se acuerdan nada de la teoría, una vez que promocionaron o dieron el final. Yo también tomo esos comentarios para mí. En mis materias de escritura damos una parte teórica pero nunca les hacemos preguntas a los alumnos sobre eso en las distintas evaluaciones. No lo hago porque considero que esa parte teórica es fácil aprenderla de memoria. Se puede muy cómodamente aprender algo de memoria aún si no se lo entiende. Luego, se repite eso en el examen. Yo he tenido experiencias personales al respecto cuando era alumna del Profesorado. He memorizado cosas que no entendía para aprobar los exámenes y luego las olvidé. Cuando hice mis postgrados en Estados Unidos, me las volvieron a explicar y las entendí sólo entonces. Por eso, yo no sé si la teoría tiene tanta importancia. Tiene importancia mientras el chico la entienda y sepa. Pero me pregunto si muchos de estos chicos la entienden. Los chicos tienen cosas áridas para ver.

La preocupación de la DHL por la lengua se refleja en sus PTDs cuando se refiere a: estructuras gramaticales, retórica, discurso, conocimiento teórico-práctico del

idioma, autocrítica y autosuperación de errores y actividades de escritura enumeradas entre los contenidos. Los PTDs enfatizan la escritura desde la experiencia propia, la espontaneidad en el uso del idioma, la objetividad en la captación de la realidad.

Se presenta aquí la narrativa reconstruida de la DFL. Ésta comienza relacionando la noción de currículo ideal con las acciones docentes. Aunque no se explaya sobre la problemática del contenido sugiere que es fundamental discutirla:

> Para mí el currículo ideal debería ir más allá de lo enciclopedista para que los alumnos crezcan en sus habilidades de pensamiento. Me da la impresión de que en el Profesorado todo es muy controlado, muy guiado y que estudian exactamente de una página a la otra y nada más. También se acuerdan las cosas de memoria. A mí me gustaría, en cambio, que los alumnos vayan adquiriendo ciertas habilidades de pensamiento con las cuales puedan reconstruir el conocimiento cuando lo necesiten. O sea, lograr transferencia que vaya más allá de los contenidos que uno decida dar. Por otra parte, el recorte de los contenidos también hace al currículo y sería un capítulo aparte. Pero, en última instancia, eso se puede llegar a decidir en cada Área. El problema mayor es éste: cómo se da esa transmisión. Eso es lo que a mí me preocupa, cómo hacer que el alumno se apropie de ese conocimiento, para poder manipularlo, poder utilizarlo. No sé si sucede en otras carreras, pero veo que nosotros estamos muy indoctrinados. Hablamos de *whole language*, de globalidad, de *field* y todo eso. Sin embargo, después, cuando los alumnos van al estudio en sí, no perciben la aplicación. Opino que la transferencia tiene que ser guiada y tal vez ése sea nuestro problema. Lo mismo sucedería con la transmisión docente, la manera en que nosotros volcamos el contenido y la transferencia. Estoy hablando del punto de vista lingüístico y del contenido. Tal vez los alumnos traigan algunos de sus problemas de incapacidad para la transferencia del Polimodal pero la culpa también tiene que ser nuestra.

Discute la organización del Plan de estudios actual, retomando la inquietud por el rol que desempeña el docente y la necesidad del diálogo colegiado, finalizando con la noción de comunidad académica:

> En cuanto a la estructura curricular del plan actual, creo que no es errónea. Para mí hay otro aspecto del currículo que está inacabado. Se trata de la bajada, cosa que se ha hecho muy individualmente. De eso no me cabe ninguna duda. Cuando hablo de un currículo integrado me refiero al hecho de que todos los docentes deberían confluir en una meta, en objetivos, propósitos. También se debería discutir la manera de hacer llegar el currículo. Porque uno puede tener propósitos y metas, pero puede equivocarse en las maneras o formas que utiliza para llegar a esos propósitos. Eso también se debe discutir. Es fundamental en esta discusión ver qué forma es mejor que otra y por qué. Pero no solamente porque sí.
>
> A mí me parece que se necesita la voluntad de los docentes del Profesorado de emprender un trabajo conjunto en el cual se confluya en los mismos objetivos, en las mismas metas. Así se tomaría conciencia de cuáles son las falencias, los errores, o los desaciertos de cada uno de nosotros en la transmisión del conocimiento. Así, lo que se llama la intervención docente realmente sería eso mismo: involucraría al alumno. Si esto no sucede, no hay intervención. El docente es la variable fundamental en el currículo: sin él el espacio entre teoría y práctica no tiene lugar. El docente recorta el objeto y decide qué enseñar, cómo y para qué. La letra del currículo no es nada sin la bajada docente al aula. De esa decisión acerca cómo llegar al aula surge el currículo en marcha, que es lo que tenemos que evaluar. No es cuestión de mantener la letra del currículo y de cambiar los docentes. Tenemos este currículo con esta letra y con esos

> docentes, no contamos con otros. La intervención en el aula se puede mejorar. Para eso hay que diagnosticar falencias que seguramente están en nosotros mismos y no en los alumnos, aceptarlas, trabajar conjuntamente para mejorarlas con un objetivo común, con supuestos comunes sobre la formación docente.

Hay una diferenciación entre el currículo escrito, el realizado, los docentes y sus intervenciones en el aula. La DFL ha ocupado un puesto de gestión directiva y separa las condiciones humanas, académicas y políticas para llevar a cabo el Plan. Se niega a culpar al alumnado:

> Las condiciones para que esto suceda son, en gran parte, personales y políticas. Noto una falta de convivencia académica armónica. Creo que nosotros tenemos los recursos materiales que necesitamos para implementar el Plan en esta Facultad, dentro de esta Universidad. Tenemos un laboratorio de idiomas. Contamos, a mi manera de ver, con una planta docente inmensa. Es decir que disponemos de un presupuesto muy generoso para dictar un Profesorado de Inglés. Repito que, en mi opinión, los recursos materiales no constituyen un problema. Obviamente, podemos incrementar nuestra bibliografía y nuestro acceso a publicaciones periódicas a través de compras de la biblioteca. Considero que ahora que integramos más grupos de investigación podemos compensar la carencia de bibliografía de alguna forma. Lo que *no* se puede compensar es el inconveniente de la comunidad académica que no constituimos. El Profesorado no es una comunidad académica solidaria. Cada uno trabaja para su cátedra sin importarle lo que hacen en otras afines, o lo que es peor, criticando cualquier otra forma de hacer las cosas que no sea la suya propia. No perciben sus desaciertos, siempre la culpa es de otro. Los docentes no dan explicaciones académicas, informadas, de por qué hacen algo de una u otra manera, o por qué dejan fuera o dentro un contenido. Todo se explica porque los estudiantes no tienen el nivel de lengua requerido, o no alcanza el cuatrimestre para desarrollar nada más. No hay grupos de colegas preocupados por problemas comunes, hay amigos o enemigos aceptando o rechazando incondicionalmente lo que unos u otros hacen.

En los PTDs, estas ideas encuentran un eco en la fundamentación, los objetivos generales y específicos y los criterios de evaluación. La relación teoría-práctica y la capacidad de transferir se encuentran explicitadas. La integración de la asignatura dentro del Área y de otras Áreas también se enuncia, cuestión sobre la cual la DFL se explaya en la entrevista.

El siguiente es el relato de la DFD, quien en todo momento diferencia los componentes de la formación lingüística y la formación pedagógica. Su preocupación por estos dos aspectos surge de su rol como Titular de la Residencias ya que en el aula se pone en juego la formación integral de los alumnos:

> Un plan de estudios ideal para nuestro Profesorado tendría que contemplar fundamentalmente dos cosas. Por un lado, apuntar a un mejor nivel de inglés, al desarrollo más amplio de la competencia lingüística y pragmática-discursiva. Tal vez eso no lo conozco tanto porque no estoy en el Área de Habilidades Lingüísticas. Por el otro lado, desde el punto de vista del profesional, me parece que todavía hay más para trabajar con respecto a qué involucra ser un docente de inglés. Ser un docente primero y

> un docente de inglés después. No estoy segura en qué parte de nuestro Plan de Estudios esto se deba trabajar, o si lo estamos trabajando del todo bien. Yo creo que sí. Pero aún hace falta una mayor conciencia en nuestros egresados acerca de qué significa ser un docente de inglés. Eso tal vez esté relacionado con la visión del docente en nuestra sociedad hoy en día, que tal vez no sea la que existía hace unos años. Entonces eso no colabora para que el conjunto del Profesorado pueda lograr esa visión del docente.
>
> Cuando hablo de competencia lingüística y pragmático-discursiva, me refiero a que las practicantes necesitan *classroom discourse*. Lo cual incluye no solamente la interacción con el alumno, sino todo el trabajo, por ejemplo, con el ítem que se enseña ya sea desde lo funcional, desde el vocabulario, desde la gramática. Para mí todo eso es *classroom discourse*. Aunque, en general, *classroom discourse* se refiere más que nada a la interacción que se establece entre el alumno y el docente. Pero esa interacción puede estar relacionada no solamente con cómo está el tiempo afuera, o por qué el alumno se olvidó de hacer su tarea, sino también con interacciones tales como "Señorita ¿me puede volver a explicar el significado de la palabra *casa*, o el significado de la palabra *house*?"

La visión de esta doble formación es integradora. La preocupación de la DFC continúa volcada en la Residencia. Las competencias requeridas no son cuestión de manejo o dominio total sino más bien de concientización sobre su existencia y sobre las formas de ampliarlas:

> El tema de la competencia sociolingüística se observa más a partir de las Residencias a través del uso del idioma en el aula, y a través del análisis del material didáctico que el alumno tiene que realizar. Yo trabajo este tema de la competencia sociolingüística en el aula. Lo tratamos cuando hacemos el análisis de las actividades propuestas por el libro. Primero analizamos lo que trae el libro de texto, o las actividades que las practicantes mismas diseñan. Lo que nosotras vemos es cómo está involucrada la competencia sociolingüística en el diseño de esa actividad. De alguna manera, estamos trabajando sobre ella. Después, en las clases, también la trabajamos, en el análisis de cómo la practicante interactúa, qué le dijo al alumno. Yo pienso que se trabaja, pero se me ocurre pensar cuántos aspectos de esa competencia están vacíos, no están tratados. Por eso me preocupa la competencia sociolingüística. No tanto por su dominio, pero a veces me preocupa el hecho de que la practicante no sea ni siquiera conciente de esa dimensión. En resumen, la competencia sociolingüística es lo decíamos nosotras hace muchos años: "que hable bien inglés". No hay otra. Que hable bien, que lo escriba bien, que lo lea bien. Y eso va emparejado con el tema de una formación cultural en el conocimiento y respecto de otras culturas, de otros idiomas, de diferencias.

Otra dimensión de la formación en el aspecto docente involucra seriamente a la responsabilidad:

> Uno quisiera que el egresado esté con todo. Por eso no puedo dejar de lado la importancia de la responsabilidad. Es decir que sea un docente responsable en su sociedad y sepa cuáles son sus deberes. Que tenga asimismo una sensibilidad hacia el rol docente en la sociedad. Que sea responsable en cuanto a sus alumnos y al dictado de las clases, a la preparación. Nunca me olvido del tema de la responsabilidad con las practicantes. Un docente tiene que llegar en hora a dar clase, corregir, preparar la clase. Creo que el egresado debe tener una pasión y un amor por la responsabilidad. Porque, de alguna manera, eso lo va a ayudar, si tiene oportunidad, a compensar otras deficiencias. Es decir, si todavía le faltan, por ejemplo, conocimientos culturales, pero si

> es un docente responsable, él se va a ocupar de conocer más acerca de la otra cultura y de llenar esos *gaps*. Por eso resalto el amor por la responsabilidad y por el rol docente, porque me parece que—si lo tiene—el egresado va a poder de alguna manera compensar los otros *gaps*. Va a continuar formándose.
>
> Hay gente que es responsable, que ya trae esa responsabilidad propia. Hay gente que no lo es. Entonces yo pienso que, de alguna manera, sí podemos trabajar la responsabilidad desde el rol docente. Lo que sucede es que tal vez se trata también de un proceso de maduración. Pero pienso que tiene que tener un lugar. En las materias del Área de Formación, tiene el lugar del profesor, unido a la responsabilidad que tiene como docente en la sociedad, frente a los alumnos

En los PTDs el tema de la competencia sociolingüística surge como contenido para enseñar, a su vez, a enseñar inglés y como criterio de evaluación de los futuros profesores. Forma parte de los modos de intervención e interacción en le aula. La responsabilidad es un criterio de evaluación de las practicantes.

Finalmente, la DC refiere la siguiente anécdota, que ella considera representativa de su opinión sobre el perfil necesario del egresado del Profesorado de Inglés. Resignifica este perfil como consecuencia de una experiencia en el postgrado:

> Hacia fines del mes de mayo del 2005 estuve—como directora del trabajo profesional para la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria que presentó una auxiliar del Departamento de Lenguas Modernas—en la defensa de esa tesis. Hubo un tema que la docente no trató, y que en realidad no se me había ocurrido antes que introdujera. En primer lugar, ella tenía muchos autores y críticos que están fuera de mi disciplina que es la Literatura. Siguió una línea muy pedagógica para los talleres de autorreflexión docente, que eran el punto central de su trabajo. Durante la defensa, hablaba de la necesidad de que los profesores aumentaran su autoestima a través de estos talleres que proponía. Justamente al final de la defensa se me ocurrió el tema que podría haber planteado, cuando ya el jurado había terminado todas las preguntas. Dije "nos estamos olvidando de una cosa básica que tiene dos partes". Por un lado, los profesores de inglés ya empiezan a dar clase cuando recién están en segundo año de la carrera. Por lo tanto, es lógico que tengan la autoestima muy baja porque no han terminado una carrera todavía. Eso quiere decir que no tienen el inglés apropiado, que no tienen las herramientas apropiadas. Entonces empiezan de entrada con un vicio en prioridad, yo diría. No saben poner prioridad en su materia, y tampoco saben disciplinar al grupo que tienen a cargo. Cuando dan clase, sienten que los chicos les van a hacer preguntas que no van a poder contestar. Pasa así que empiezan a enseñar *mal*. Esto ya es un vicio de la carrera, de la profesión, de los profesores. Por el otro lado, y quiero volver a esto, no saben asignarle a su materia la importancia que debería tener. Yo no sé si eso es institucional o qué es. Pero un buen profesional, si da su materia, que es inglés, da una materia muy importante. No poder convencer a los chicos de que esa materia es importante, no poder convencer a la institución de que es importante en la formación de un chico, eso significa que ese profesor está fallando. Yo creo que sería muy importante que el perfil del alumno y del egresado sea un perfil que le dé la confianza de tener una formación universitaria, de poder imponer [sic] sus conocimientos como conocimientos necesarios para los chicos. Y también sentirse con la inteligencia, la sofisticación, de manejar el grupo a un nivel superior.

Esta anécdota subraya el valor del conocimiento y la formación integral de los alumnos al momento de egresar. En todas las ocasiones el saber proporciona seguridad y poder. También se relaciona con la dimensión de las emociones cognitivas:

> Creo también que para estudiar una lengua hay que tener cierta pasión por las posibilidades de esa lengua. Me gustaría ver un alumno un poco más apasionado por lo que está haciendo y menos enfocado a la vocación, o al oficio docente, o su trabajo final. O sea, que en vez de simplemente hacer cuatro años y empezar a trabajar—y ya dije que todos sabemos que los alumnos empiezan a trabajar antes de cualquier forma—deberían dejarse llevar un poco más por el interés universitario. Es decir, por el conocimiento por conocer y no por la utilidad inmediata de aplicar todo lo que conocen. En cuanto al nivel de la carrera, la gente piensa que es terciario aunque la carrera esté en la universidad. Yo siempre trato de promover que los profesorados sean universitarios, que el perfil de los egresados sea el de un profesor universitario, aunque sea profesor y no licenciado. Con maestría o doctorado. Un perfil universitario quiere decir que el egresado pasó por una estructura de educación superior que le ha inculcado el poder analítico-lógico que él puede después a su vez inculcar en sus propios alumnos. En este contexto, la escritura es un reflejo, primero, de la posibilidad de crear un esquema lógico, que sería propio de cualquier carrera universitaria. De alguna forma yo creo que no se tienen que recibir sin poder construir un buen ensayo. Yo creo que en cualquier carrera universitaria eso tendría que ocurrir porque es un reflejo del poder analítico de un alumno. Al mismo tiempo, siendo una carrera enfocada hacia una lengua, es fundamental poder utilizar esa lengua de una forma comunicativa y creativa.

Su opinión acerca de la relación entre lenguaje y cultura es breve pero firme y se relaciona con la anécdota inicial:

> Finalmente, soy bastante firme en creer que la lengua parte de la cultura y no al revés. Entonces, si los alumnos no entienden cuestiones culturales, nunca van a entender el uso del lenguaje. No van a entender cómo transmitir ese uso si no han tenido la experiencia propia. Yo diría que al recibirse deben ser capaces de poder ver cualquier producción de la cultura de habla inglesa y poder interpretarla y dictarla.

La DC plasma estas ideas en los propósitos de formación de sus PTDs, en los objetivos y los criterios de evaluación. Estos últimos incluyen: fluidez en la expresión ensayística, corrección formal de los trabajos de investigación, comprensión sintética de la trayectoria literaria y cultural estudiada.

Las impresiones que se desprenden de las entrevistadas y sus conversaciones son las siguientes. La DHL es la que más se pondera y cuenta anécdotas. Desaprueba, por contraste con su propio accionar, ciertos aspectos de la institución y de colegas. La DFL es la que menos anécdotas cuenta. Es muy crítica de sus colegas. La DFC es la única que no censura a sus pares, aunque sí a la institución. Es la más elocuente. Por el contrario, la DC es la más lacónica. Es crítica de colegas, aunque no en la medida de la

DHL y DFL, pero es la más humilde para con su propio trabajo. Sus PTDs parecen ser los que más reflejan sus palabras.

5. DISCUSIÓN

Esta sección comienza retomando los cuatro interrogantes que estructuran la investigación, explorando cómo las representaciones descriptas en los resultados originan diferentes visiones de currículo en relación con el Plan de Estudios prescripto. En este sentido, ya se indicó que, para Díaz Barriga (2003), el término currículo es un concepto que necesita un adjetivo que lo califique y lo circunscriba, ya que a secas poco o nada dice. Volver una y otra vez sobre el currículo puede no resolver todos los dilemas de la educación, pero referirse a él sirve para suscitar interrogantes educativos.[1] Por otra parte, el intento de relacionar los cuatro relatos obtenidos consiste principalmente en "*interpretar* y *explicar*" y no sólo en cotejar. Se trata de establecer interrelaciones entre conceptos problemáticos, y no sólo de ver afinidades superficiales (Popkewitz y Pereyra 1994: 25-26).

Esta discusión sobre los resultados de las entrevistas procura considerar el hecho de que, cuando los agentes reflexionan sobre sus representaciones, las ordenan verbalmente en un discurso linear. Es así como éstas abandonan la acción *durante* las prácticas para convertirse en explicaciones *después* de la acción. Una segunda transformación se opera cuando el investigador considera esas disquisiciones y las reordena en papel. Es decir que esta versión final es la construcción final de la investigadora (Bourdieu 1991a: 156).

El primer núcleo de preguntas se refería a: ¿Cuál es el currículo ideado por las docentes? ¿Cuáles son las influencias y experiencias más importantes en la formación de sus representaciones? Estas dudas remiten al currículo como un texto con múltiples significados. Así, se observa en principio que el currículo ideal suele estar *centrado* en la propia asignatura, o al menos Área de pertenencia, y es *óptimo* para esa docente que así lo concibe (Perrenoud 1993). Este currículo casi *excluyente* del resto de las asignaturas o Áreas enfatiza aspectos de la formación de los alumnos principalmente relacionados con la disciplina que las docentes enseñan: por ejemplo, *currículo* predominantemente *lingüístico/gramatical* (Stern: 23), *cultural/disciplinar* o *de formación docente* (Vez: 121). Un currículo *descentrado* resulta más *abierto* o *flexible*, con asignaturas *opcionales*. Por otra parte, la dimensión temporal arroja un *currículo*

[1] Según reza el título de un trabajo de Perrenoud (2002): "¡Todo el currículo y nada más que el currículo!"

gobernado, *urgido*, hasta *enemistado*, *por el tiempo* (Vez: 318). Esta concepción tiene amplios ecos en la literatura. En principio, es coherente con el currículo visto nuevamente como *monodisciplinario* (Camilloni 2005), *focalizado* en la materia o Área de pertenencia de las docentes, a las cuales no les alcanza el tiempo para cubrir todos los contenidos que desearían. La importancia de la propia asignatura en el Plan es superior a la del resto, por lo cual la docente necesita más tiempo que nadie para enseñar todos los contenidos que cree indispensables. La presión constante del tiempo es un escollo que ha adquirido una importancia (demasiado) crucial en la educación en general, y sus urgencias se mantendrán a lo largo de esta categorización. El tiempo se personaliza como un enemigo que atenta contra la voluntad docente de enseñar un *currículo absolutamente inclusivo* (Dicker y Terigi: 131; Hargreaves 1998: 199 ss.; Hargreaves y cols.: 173-175; Schulman: 140). También está relacionado con un *currículo centrado en el docente* como único proveedor de conocimiento en el aula. Así, mayor tiempo de exposición con el docente en la clase resulta en mejores aprendizajes. El tiempo que el alumno dedica a aprender fuera de clase no contaría, porque sin control docente el alumno en soledad comete errores. Este currículo igualmente puede ser caracterizado como *instructivo*, de *entrenamiento*, *"bancario"* o *reproductivo* (Stenhouse 1987: 122; Williams y Burden: 57-62). Por otra parte, se encuentra un *currículo de tiempo administrado* u *optimizado*, que se maneja dentro de los recursos temporales disponibles. Este currículo puede estar *ligado a la responsabilidad ética del docente* para ejecutarlo de modo que resulte en aprendizajes significativos. Asociadas a este compromiso con la enseñanza significativa, se encuentran las representaciones de un *metacurrículo* (Perkins 1997: 102 ss.; Williams y Burden: 60-62) que enfatiza la transferencia y la construcción de un conocimiento de orden superior, lo que Stenhouse denomina *verdadera educación* (122). El metacurrículo requeriría el previo establecimiento de un *currículo positivo: armónico, dialogado, consensuado, compartido* entre los docentes (Karabenick y Clemens Noda; Schmoker 2003: 184-185). Su opuesto es el *currículo negativo aislado*, *patológicamente individualista*, no colegiado. Se trata, en resumen, de un currículo *balcanizado*, del cual algunas de las entrevistadas son concientes (Hargreaves: 187; Hargreaves: 335ss.; Hargreaves y cols.: 173-175).

El carácter general *teórico/disciplinar* o *ateórico/práctico* del currículo y su énfasis *académico* o *profesionalista* también se relacionarían con las materias y Áreas de origen de las profesoras, y su visión de la construcción del conocimiento en el

(meta)currículo. Vez (121) señala el "rechazo militante" de la teoría entre la mayoría de los profesores de inglés como lengua extranjera. Por su parte, Torres Santomé (1996: 19ss.) apunta que los docentes en general verían la teoría como una "amenaza" y prefieren, en las palabras de Jackson, "tocar de oído" (1996: 198). Finalmente, el *currículo ideado, pensado, utópico* o *soñado* (Furlán 1991a; Perrenoud 1993) es una posibilidad que los docentes pueden negarse a considerar. Esta postura acerca de la inexistencia de lo ideal y la existencia de una realidad externa "objetiva" y única, es coherente con la noción de un *currículo "real", positivista,* de matices *tylerianos* (Alvarez Méndez: 200-207; Stenhouse: 88 ss.). Otro aspecto notable del currículo, ya sea "ideal" o "real", es el importante volumen de *conocimientos* y *estrategias velados*—de carácter no excluyentemente lingüístico—que el ingresante debe haber adquirido con anterioridad por cuenta propia. En este caso, el *currículo* está *limitado al alumno* como *único* y *solitario responsable* de sus carencias, fracasos y problemas en el aprendizaje de las asignaturas. Este último tipo de *currículo* es *darwinianamente selectivo* de los alumnos que lo toman, ignorando las diferencias objetivas y las posiciones socio-económicas preexistentes (Camilloni 1995; Jackson: 43-48; Perrenoud 1996, 2002). Este currículo es *fatalista, derrotista* y *esencialista* porque, en primer lugar, comienza con bajas expectativas respecto del nivel y rendimiento de los alumnos (Clark y Peterson: 505 ss.; Erickson: 242; Green 2003). En segundo lugar, considera que los individuos tienen una dotación o carencia innata de aptitudes contra las cuales poco o nada logra hacer el docente: es la ideología persistente de los "dones". El fracaso no se concibe en términos de carencias socioeconómicas (Perrenoud 1996). Igualmente, el *currículo* posee un *"talle único"*, hipotéticamente *ajustable* a todos los alumnos (Pajares y Graham). Además, se espera que el estudiante lleve a la práctica el metacurrículo o currículo integrado, aunque éste no sea implementado por los docentes. Por el contrario, el *currículo verdaderamente integrado* no resulta de la suma de actos de enseñanza individuales sino de la articulación de la estructura y contenido de los distintos cursos. Es improbable que el alumno logre por sí mismo articular un *currículo fragmentado* por los docentes (Newell y Holt: 21).

Otras dimensiones del currículo ideal emergen en torno a las vivencias formadoras de las profesoras como educadoras y alumnas, es decir de su propia enciclopedia personal de estándares docentes (Jackson 2002: 33; Perrenoud 1993). Los modelos que surgen de evocaciones pasadas configuran un verdadero *currículo no escrito de obligaciones morales* para docentes y alumnos. Éstos son *secretos* o

invisibles—no en un sentido sospechoso o peligroso—sino porque rara vez se asientan o se manifiestan pública y formalmente (Earl y Le Mathieu 2003; Erickson: 235-236; Fullan 2003: 297; Handal, Herrington y Chinnappan; Jackson 1996: 62-63; Perrenoud 1993). Entre las cualidades aquí relevadas se destacan: *responsabilidad, humildad, gerenciamiento del tiempo, pasión, amor, sensibilidad, arte, recepción estética, corrección, humanidad* y *conciencia de la profesión.* También se evidencian *contenidos éticos* respecto de los deberes y obligaciones profesionales—especialmente en el aula de inglés como lengua extranjera—para los docentes universitarios como formadores, los alumnos/residentes como futuros profesores y los graduados en ejercicio.

El segundo grupo de preguntas interrogaba sobre otras cuestiones interrelacionadas que preocupan a teóricos y prácticos del currículo: ¿Cuál es el grado de domesticación en la traducción pedagógica desde el Plan de Estudios a los PTDs? ¿Qué es lo que se acepta, rechaza, oculta o modifica? ¿Qué factores les permiten o les impiden a las docentes llevar a la práctica sus ideales y/o planes docentes? El rango de "amansamiento" de la interpretación pedagógica pasa por la domesticación absoluta, la semi absoluta y el acatamiento casi total del currículo prescripto. Los problemas que arrojan estos cuestionamientos también se reflejan en la literatura. Un currículo muy *domesticado* suele ser fuertemente *absolutista, distorsionado* o *desviado* respecto del escrito (Clark y Peterson: 460). Niega o altera radicalmente contenidos por oposición al Plan de Estudios escrito, que se convierte en *rechazado, ignorado* o *disuelto* (Newell y Holt: 21; Terigi: 90-93).[2] No se domestica "maquiavélicamente" (Perrenoud 1993). Se lo hace visceralmente, como la omisión del tratamiento de la cultura, la teoría o la pedagogía. También se domestica a ciegas, por desconocimiento, como la falta de cobertura de la investigación en los programas de curso. Otra sujeción se ve como forzosamente acuciada por el tiempo, como en los casos de la omisión de la práctica en los jardines de infantes, o la poca atención dedicada a la escritura en algunas materias. En todas las instancias, se ejerce *poder* o *autoridad curricular* (Cimbricz). En el contexto estudiado, la domesticación más polémica resultaría aquella de la cultura, según se la entienda polarizadamente como información fáctica que el docente transmite

[2] Como se ha observado, el *Plan de Estudios* para el Profesorado de Inglés que constituye el *currículo prescrito* de esta investigación fue creado principalmente para cumplir con las reformas en la educación argentina de mediado de la década de 1990. En el momento de escribir este trabajo, ya es *obsoleto* o *decadente* en tanto los títulos intermedio y final hacen referencia a incumbencias profesionales en una EGB cuyo mismo nombre y estructuras han cambiado. No refleja por lo tanto circunstancias *dominantes* o *actuales* y menos aún aquellas *emergentes* o *futuras* (Follari y Berruezo: 334).

para que el alumno memorice, o más complejamente según las palabras de Geertz (1973: 5, mi traducción):

> El concepto de cultura que adopto... es esencialmente semiótico. Creo, junto con Max Weber, que el hombre es un animal suspendido en redes de significado que él mismo ha tejido. Yo tomo a la cultura como a esas redes y a su análisis, por lo tanto, no como una ciencia experimental en la búsqueda de leyes, sino como una ciencia interpretativa en búsqueda de significado.

Prosiguiendo con estas visiones contradictorias de la cultura, Raymond Williams también observa que hay quienes la consideran exclusivamente ya sea en términos de productos materiales o como sistema de símbolos y significados (1983: 91). Algunos autores sostienen que, cuantos más vínculos el currículo establezca entre lengua, cultura y pensamiento más herramientas brindaría para la construcción del conocimiento (Bustos Flores). Por otra parte, la omisión de "la pedagogía" responde a una larga tradición académica estadounidense entre las áreas de educación—por una parte—y lenguas, humanidades y artes—por otra. Esta división se sintetiza con el dicho: "Los que son capaces, hacen. Los que no lo son, enseñan".[3] La docente que evita "la pedagogía" tiene una visión del currículo como un *libreto artístico* que el *profesor-actor* interpreta en escena (Sarason 2002: 20-32). Cualquier tipo de currículo domesticado es *paralelo, informal* pero *"real"*, positivistamente hablando, para el docente que lo aplica ya que es lo que *dice que hace* (Nunan 1997), aunque sus acciones le impliquen enfrentamientos con la institución o sus pares. Si el docente prosigue en sus arrojos individuales para aplicar contra viento y marea su currículo domesticado, éste puede devenir *quijotesco* (Newell y Holt: 21). La domesticación permanece invisible o secreta, en tanto no se fundamente en público. La subyugación también llegaría hasta transferir—como ya se ha visto—la responsabilidad al alumno por los resultados de sus aprendizajes. Cuando se hace referencia a esta clase de currículo, no se menciona la enseñanza o sus contenidos, sino lo que los alumnos hacen o dejan de hacer con él.

Un currículo *semi domesticado*, más que aceptar o rechazar, es *adaptado* (Terigi: 82-86) y se asocia con el currículo armónico. Es *integrado/r, trabajado, dialogado, interrelacionado, espiralado, coherente, responsable* y *solidario* entre y dentro de las Áreas. Esto quiere decir que sabe vivir en el disenso (Camilloni 2005; Newell y Holt: 35). Su opuesto emerge como el *currículo balcanizado* (Hargreaves: 335 ss.), del cual

[3] "Those who can—do. Those who can't teach", H.L. Mencken (1880-1956) periodista y crítico social estadounidense.

algunas actoras son conscientes. Finalmente, un *currículo dócil* es el que prácticamente copia en forma textual los contenidos mínimos del Plan de Estudios y los reubica en unidades. El currículo dócil aquí detectado es *parcial*, ya que domestica el rol de la investigación por omisión de ésta en los contenidos. Un currículo dócil es engañosamente *neutro* en términos ideológicos y disciplinares (Álvarez Méndez: 200-207).

Para cada docente, el grado de domesticación del currículo y la (im)posibilidad de poner el marcha el currículo ideal se asocian, en distintos grados, a condicionamientos externos, originando así un currículo más o menos *limitado* o *acotado* por factores sobre los cuales los docentes sienten no tener el control, y con los que pueden entrar en conflicto. La búsqueda imposible de condiciones óptimas es también una forma de transferir la *responsabilidad curricular* (Perrenoud 1996) a terceros, aparte de los estudiantes. Las limitaciones pueden ser *institucionales*, por ejemplo a nivel del Ministerio de Educación de la Nación, la Facultad de Humanidades o el Departamento de Lenguas Modernas, con especial énfasis en la Facultad y la poca acción del Departamento para influenciar a ésta. Las falencias institucionales pueden manifestarse en la ausencia de apoyo para relacionarse con el medio, por ejemplo con las escuelas locales donde se efectúan las Residencias. Otra limitación se percibe en el marco *temporal acotado* que se interpreta como impuesto por el Plan de Estudios, que parece cobrar *vida propia*. También puede manifestarse como el *resultado de culpas o errores ajenos* al actor, porque fueron efectuados por quienes directamente diseñaron, gestionaron y aprobaron el Plan de Estudios (colegas, directivos y cuerpos colegiados universitarios, Ministerio). Las restricciones *materiales* operan en especial sobre la bibliografía disponible, el equipamiento y las aulas, y remiten a aquellas personas encargadas concretamente de proveerlas. También se visualizan frenos *humanos* de carácter *sociopolítico*, asociados a la voluntad de convivencia solidaria, a las luchas por el poder académico y a la oposición al desarrollo de proyectos personales. Un *currículo amoldado* al medio y sus limitaciones busca gestionar condiciones materiales aceptables, optimizar las existentes y convivir con los obstáculos infranqueables. Finalmente, no emergen nítidamente las dimensiones históricas del Plan de Estudios, ni se lo ubica en un contexto socio-político-económico amplio y complejo, que trascienda las fronteras edilicias de la Facultad de Humanidades o las puertas del Departamento de Lenguas Modernas (de Rivas y Martini).

El tercer conjunto de preguntas se refería a cuestiones más relacionadas con la práctica docente y de directo impacto en el ámbito local: ¿Cómo se materializan las concepciones de estas docentes acerca de: la enseñanza de la lengua extranjera, su relación con la investigación y la evaluación de los aprendizajes? ¿Cuáles son sus representaciones de los alumnos que estudian esa lengua, los graduados que la enseñarán y la formación continua de estos últimos? Las representaciones sobre la enseñanza del inglés se desprenden principalmente de las respuestas obtenidas en torno a la construcción del significado por medio de la lectura y la escritura, disciplinas que aportan estrategias fundamentales, sobre todo en la enseñanza de una lengua. Se manifiesta nuevamente la categoría del *currículo balcanizado, obstinado, escindido, dividido,* con fuertes matices *dicotómicos* (Kramsch: 2-11) entre un currículo puramente *lingüístico* (*morfo sintáctico*) o *informativo* y *comunicativo informal* (para hacerlo menos "*árido*"), uno más *cultural* o de construcción de un *conocimiento de orden superior* y otro marcadamente *docente*. La balcanización es *impermeable* y *resistente* al cambio, desconociendo el trabajo *compartido, colaborativo* o *comprometido* (Hargreaves: 235 ss.). Además de dicotomías pedagógicas o disciplinares, se observan distintos tipos de currículo: *por oposición/contraste* o *acusaciones* (más o menos veladas) *a colegas,* o a lo que las docentes *dicen que los colegas hacen.* Por otra parte, la adquisición de estrategias avanzadas para la lectura y la escritura continúa siendo responsabilidad del alumno. El currículo ideal se ubica, nuevamente, en los *problemas, dificultades, déficits* que los alumnos traen consigo. La concepción del aprendizaje es por explicación y control docente y la relación entre enseñanza y aprendizaje es lineal y causal, o de proceso *input-output* (Fenstermacher: 154; Jackson 2002: 112-113; Schulman: 40; Wittrock: 542). Asimismo, las nociones curriculares de las docentes pueden volcar la responsabilidad para la enseñanza de la lectura y la escritura en otras asignaturas o Áreas—y por implicancia en sus docentes. El aporte de los docentes a la enseñanza en su rol de escritores y productores de textos para las cátedras puede ser el de *contribuyentes* para solucionar algunas de las dificultades de los alumnos causados por la interferencia de la lengua materna, a la que se ve también como una fuente perenne de errores y un obstáculo para la adquisición "correcta" y semi nativa de la lengua extranjera (Krabenick y Clemens Noda). Esto da origen a un *currículo monolingüe,* con una lengua extranjera ideal que desautoriza y desvaloriza a la materna. Sin embargo, el mismo profesor no nativo ha domesticado la lengua extranjera para enseñarla a hablantes del español. En este caso, la lengua extranjera domesticada e

idealizada por el docente en su "realidad" o "pureza" resulta siempre inalcanzable para el alumno, pues no se encuentra en un contexto favorable para adquirir un domino semi nativo de una lengua extranjera literalmente de ultramar (Derrida 1997: 48, 68, 73, 101). También los criterios de esta domesticación lingüística son secretos. Otra concepción del docente es la de *modelador* de estrategias de lectura, relaciones teoría-práctica y síntesis de conocimientos. Asimismo, se revela un docente que no escribe en absoluto pero que es un *acompañante, guía* e *interlocutor* de la lectura y escritura y de la práctica docente. El caso final es la docente escritora pero *socrática*, quien espera simplemente oficiar de partera para que los alumnos construyan su propio conocimiento.

Las representaciones sobre la investigación remiten, por una parte, a una concepción *positivista—irreconciliable* con el paradigma interpretativo[4]—y, asociada a ésta, *ausencia* de expertos en estadística y *limitaciones temporales* para introducir trabajos de investigación en las cursadas. En un segundo caso, el currículo se relaciona con los *productos*—propios y ajenos—de la investigación. En tercer lugar, la investigación es parte de un *currículo* nulo o *ignorado*, de carácter altamente vocacionalista y *pragmático*, donde se omite por falta de experiencia en este campo. Por último, se halla el currículo que incorpora a la investigación como *producto y proceso* y en donde estudiantes y docentes son activos participantes. Por su parte, la evaluación en un componente—implícito o explícito pero siempre con fuerza de ley—del currículo, asociada a las nociones de éxito y excelencia o de fracaso y déficit de alumnos y graduados (Perrenoud 2002). Las evaluaciones pueden tener un carácter *positivo,* en el cual son *variadas* y estarían *al servicio del aprendizaje.* La evaluación puede, por otra parte, estar asociada a *limitaciones temporales* que le quitan horas a la enseñanza del docente o que no le permiten realizar ciertos tipos de pruebas. También puede estar *constreñida institucionalmente* por reglamentaciones en torno a los regímenes de aprobación y promoción de cursadas y finales, o carencia de *estándares uniformes* para evaluar *productos finales* de los alumnos, en discrepancia con las características procesales de algunas asignaturas.

Como ya se ha observado, las representaciones acerca de los alumnos les otorgan un alto grado de responsabilidad en el éxito o fracaso de la implementación del currículo. Se considera a los alumnos como *estáticos* porque las características sociales,

[4] El concepto de *positivismo* es de origen europeo y tiene su correlato en el término estadounidense de investigación *cuantitativa.* Este último término alude a mediciones precisas y a la utilización de estadísticas deductivas (Biddle y Anderson: 96; Bolívar Botía).

culturales y lingüísticas deseadas para el grupo ideal de referencia—en la experiencia de la autora—no han variado en los últimos veinte años (Stenhouse 1987: 39). Por otra parte, el currículo que nos ocupa, en su forma escrita, y en sus distintas representaciones y domesticaciones o adaptaciones en los PTDs, contiene retazos del pasado—los Planes 1989 y hasta 1973 (Terigi: 108). En cuanto al alumno ideal, éste define el patrón del éxito universitario (Perrenoud 2002). El alumno debe ser *portador obligatorio* de *conocimientos lingüísticos previos*, de *características morales innatas*, de *pasiones y madurez intelectuales* y de *vocación docente*. Paradójicamente, la organización del currículo escrito y las demandas de la enseñanza le otorgan poca libertad para decidir sobre sus estudios (Camilloni 2005). Naturalmente, el graduado debe sumar estas condiciones, a las que se agregan la *reflexión crítica*, el *compromiso ético con la docencia*, la *sofisticación intelectual* y la *participación no política en la vida universitaria* (es decir que no deben integrar consejos consultivos como "peones políticos" de los otros dos claustros). Las cualidades morales se incrementan, aparentemente por propia cuenta, durante la carrera y partiendo de disposiciones innatas. La formación continua de los graduados puede girar en torno a la asignatura de origen de las entrevistadas, con mayor o menor énfasis lingüístico, cultural o de formación docente. Puede verse *limitada institucionalmente* por carencias percibidas en la institución o falencias atribuidas a los distintos actores de la misma. Es éste otro aspecto de un *currículo en torno a quejas* (Schmoker: 204). La formación de los graduados también se *encuentra limitada por la propia trayectoria* de las docentes involucradas y los *recursos humanos* implicados. En síntesis, la representación sobre la formación de los graduados resulta de lo que la docente entrevistada *es* ella misma. En este sentido, las visiones del currículo que las entrevistadas poseen están enraizadas en su *currículo vitae* como transcurso de la formación vivencial y profesional (Perrenoud 1993).

La pregunta final interrogaba acerca de ¿cómo se resignifican los resultados obtenidos a la luz de la categoría analítica del *habitus* de Bourdieu? Para darle sentido a la noción de *habitus* debemos comenzar a explorar los capitales que detentan las entrevistadas, porque éstos les permiten posicionarse y tomar posiciones dentro del campo donde operan. Los capitales muestran también las órdenes y jerarquías dentro de la "nobleza" del cuerpo profesoral. A muy grandes rasgos, no se observaron numerosas diferencias en los datos puramente demográficos o en la posesión de capitales sociales, económicos y culturales heredados, y en las biografías escolares, hasta finalizar la

educación secundaria. Sin embargo, los factores geográficos determinantes del lugar de nacimiento o de realización de los estudios—especialmente los de postgrado—incrementan el valor y la rentabilidad de los capitales detentados por herencia o por ulterior consecución. El aporte de la geografía del nacimiento o de los estudios al capital lingüístico en la lengua extranjera es irremplazable. En los casos en que el lugar de nacimiento fue la Argentina, no menores han sido los aportes del capital económico familiar a los estudios en escuelas privadas y a las clases particulares de inglés durante toda la primaria y secundaria. En términos generales, no se reconocen las bases materiales de los capitales lingüísticos y culturales poseídos. Lo que se denomina vocación por la carrera y elección de la cátedra o el campo de especialización remite a estrategias que aseguran el mejor aprovechamiento y rendimiento material y simbólico de los capitales culturales, escolares y lingüísticos ya logrados. El lugar específico de nacimiento, y de realización de estudios universitarios se asocia también aquí al capital simbólico. Las relaciones de las docentes con el extranjero, especialmente con países centrales de habla inglesa, resultan de esta forma un principio muy poderoso de jerarquización. Asimismo, las alianzas matrimoniales sirvieron para aumentar o estancar la rentabilidad de los capitales sociales y económicos de las entrevistadas. En el caso de matrimonios donde el cónyuge hace mayores aportes económicos, las entrevistadas han realizado mejores inversiones de capitales ya obtenidos para adquirir más capital cultural, especialmente en el postgrado en la universidad o en viajes. En cuanto a los capitales específicamente universitarios, la mayor dotación del capital de poder universitario corresponde a los cargos ocupados en la gestión electiva y no electiva. Una entrevistada detenta realmente capitales de poder y prestigio científico, fuertemente asociados éstos a condiciones geográficas de origen. Es un ejemplo cabal de un *auctor* por oposición al extremo también relevado del *lector*. No se evidencian de hecho capitales de notoriedad intelectual o de poder político. Mención aparte reciben la antigüedad y permanencia en el cargo dentro del mismo Departamento, de la propia carrera, y de las asignaturas que se dictan en el presente. Esta duración se asocia al tipo especial de capital llamado competencia, sólo válido en el contexto local, cuyo valor y beneficios son quizá más autopercibidos que objetivos. Estas autopercepciones, incorporadas objetivamente por la tenencia o falta de los capitales mencionados, son las que marcan el límite de las posibilidades en la carrera universitaria, como así también las consagraciones y distinciones de lo que se tiene o exclusiones y desvalorizaciones de lo que no se posee. Resulta así que un docente con capitales, o aspiraciones, de *auctor*

reivindicará esta posición y su valor, por oposición al *lector.* Un *lector* con nulo, escaso o inalcanzable capital de *auctor* reivindicará el valor de los capitales obtenidos durante una carrera exclusivamente volcada a la enseñanza y hasta tenderá a hacer una virtud de sus carencias. Estas visiones e intereses dispares originan antagonismos y luchas por los capitales que prevalecerán. Asimismo, el profesor tiene en cuenta sólo sus propios capitales para impartir su enseñanza, tendiendo a reproducir en ella—y en el reclutamiento de sus futuros "herederos", los ATPs—su propio modelo de adquisición de capitales. En otras palabras, el profesor no puede brindar ni exigir capitales que no posee él mismo, llegando hasta a despojar de sus atractivos a los logros científicos en sus campos (Bourdieu 1984: 20-25, 55ss., 76, 80, 131, 183, 267; 2003b: 145; 2003d: 8, 11; 2003e; Bourdieu y Passeron: 99, 260).

Los capitales que las docentes poseen determinan el lugar que éstas ocupan en el campo específico del Profesorado de Inglés y más amplio de la Facultad de Humanidades. El volumen y estructura de estos capitales también dirigen las estrategias que utilizan para conservar o transformar las posiciones que ejercen en el espectro que va del *auctor* al *lector.* Asimismo, la valoración subjetiva de los capitales detentados especialmente en docencia o investigación sirve para auto elogiarse o justificar carencias y ensalzar su ausencia por contraste. Por otra parte, en el campo que nos ocupa, las luchas se dan no sólo por acrecentar—o al menos conservar—los capitales detentados sino también por el capital cultural y simbólico que será consagrado o estigmatizado en el Plan de Estudios. En términos más simples, los conflictos giran en torno a qué contenidos enseñar (más o menos lengua, gramática, cultura, pedagogía de la lengua extranjera) y qué formación recibirán los futuros egresados (más o menos vocacionalista, técnica, académica, docente). El reconocimiento o desvalorización de distintos tipos de capitales culturales en el currículo constituye un acto de violencia simbólica que se asocia fuertemente con el currículo ya sea domesticado, balcanizado o dicótomo. De todas maneras, si existe la violencia de las luchas es porque todas las entrevistadas acuerdan combatir por los intereses de la carrera. Es éste el reconocido consenso en el disenso: todos entran al juego de peleas del campo porque tienen—en mayor o menor grado—capitales para apostar y ganar y porque, especialmente, conocen las reglas del juego del Departamento y les importa el tipo de currículo que prevalecerá. La predisposición a jugar y el conocimiento pleno de las reglas del juego se asocian a la antigüedad en la carrera. En términos generales, las entrevistas no mostraron alusiones a las condiciones objetivas del campo o de sus agentes, limitándose sólo a mencionar

relaciones personales o individuales acotadas a las asignaturas, con independencia de factores objetivos. Sin embargo, las representaciones (semi)eruditas o legas de las entrevistadas sobre el currículo se han generado en sus luchas dentro del campo del Profesorado y son estas altercaciones las que dan sentido a los tipos antagónicos que se han detallado en esta sección y que, paradójicamente, comparten una recóndita igualdad de desacuerdos en su desigualdad superficial de opiniones (Bourdieu 1984: 23, 98, 171; 1989; 1991b; 2003d: 25; Bourdieu y Passeron: 97, 101).

Para entrar en el campo y jugar su juego, hay que tener el *habitus* original de la competencia. Las destrezas iniciales para participar se afinan una vez que se ha ingresado al campo y se perfeccionan aún más con el arraigo a través de los años. Por eso, a mayor permanencia corresponden *habitus* más profundos y más adaptados, aún a las luchas. Las inclinaciones y predilecciones tenaces que se han relevado en torno a la lengua extranjera, su enseñanza y la formación docente en el área son puntos de vista que nacen históricamente desde puntos ocupados en el campo del Profesorado y en el espectro más amplio del campo social. Las biografías escolares y las representaciones de modelos hacen que las docentes paradójicamente universalicen sus experiencias particulares de la enseñanza, lo cual resultará, por ejemplo, en un currículo más o menos (a)teórico, práctico, académico, profesionalista, cultural, lingüístico, docente. Los capitales adquiridos en la trayectoria escolar aportan a la conformación del *habitus*, aquellos obtenidos específicamente durante la trayectoria universitaria hacen a la constitución de un *habitus* universitario—más o menos erudito de *lector* o *auctor*, de conservador o innovador—que pone límites a los conocimientos impartidos por medio del currículo, legitimando unos, estigmatizando otros, en suma domesticando o ejerciendo violencia simbólica por inclusión u omisión. Un alto grado de erudición del *habitus* universitario otorga "anteojos" vigorosos y eficaces, cuyas portadoras exhiben formas superiores de acceso al, y producción del, conocimiento. Sin embargo, la utilización de estos anteojos durante un tiempo tan prolongado, los ha tornado erróneamente en innatos, y sus dueñas no los perciben como fruto de la acumulación de capitales culturales. Esto les impide justamente darse cuenta de que hay colegas que, por su trayectoria objetiva, no adquirieron esas armas de visión. Por el contrario, quienes poseen un bajo grado de erudición en su *habitus* universitario, carecen de estas lentes—o portan unas imperfectas—y son (casi) ciegas en su percepción de las formas y actividades del conocimiento científico. Pueden directamente no verlas o rechazarlas porque no se sienten capacitadas para comprender las primeras y emprender las

segundas. Se percibe así cómo el *habitus* organiza las representaciones acerca de los distintos tipos de currículo que se han tipificado en esta sección, actuando como filtro y modelo de posibilidades y trabas en la enseñanza. Las diferencias entre visiones docentes que se intuían como personales y viscerales, o profundamente emocionales, se explican a través del *habitus* en tres dimensiones. La primera es como producto de estructuras objetivas que comprenden la biografía de las entrevistadas y los capitales que detentan, junto con las evocaciones de sus mentores; la segunda como productor de prácticas docentes y representaciones en torno al currículo y la tercera—como se verá más adelante—en la formación de los alumnos, como reproductor de las condiciones objetivas y de los modelos ideales que le dieron origen. Los varios tipos de currículo aquí distinguidos tienen una lógica en su armonía y en sus antagonismos: ya se ha visto cómo existe una complicidad en los acuerdos y en los desacuerdos, tanto más cuanto las docentes exhiban un pasado común que les brinde un lenguaje y unas inquietudes compartidos. Las posturas opuestas necesitan del antagonista para reafirmar su existencia y obtener su verdadero sentido. Las afinidades en el *habitus* de las docentes explican el currículo armónico e integrado, así como su ausencia explica el balcanizado. El *habitus* del docente universitario posee saberes prácticos adquiridos en la amplia trayectoria de su vida, que tiene su propia lógica de lo que se enseña y lo que no, lo que se investiga y lo que no. No importa cuán teóricamente sólidas en sus disciplinas sean las docentes entrevistadas, todas piensan y operan en el campo del Profesorado según una lógica práctica e implícita, inscripta en sus cuerpos. No son, como algunas se ven, personas sujetas a las restricciones mecánicas del sistema educativo argentino y universitario local, ni sujetos plenamente concientes de sus prácticas que operan en sus cátedras de forma desinteresada e independiente, por más que sus palabras revelen estas representaciones de sus acciones (Bourdieu 1984: 260; 1991a; 1996; 1997a: 25; 2003c: 47; 2003d: 58; 70-71, 116; 2003e; 2003f: 66 y ss.; Bourdieu y Passeron: 102; Bourdieu y Wacquant: 4).

El *habitus* explicaría las disparidades y coincidencias que se observan en las representaciones recogidas. Dos de las entrevistadas poseen un *habitus* universitario adquirido a lo largo de una trayectoria de formación y carrera docente en campos geográficos sociales y educativos externos al local. El de las otras dos guarda similitudes en los lugares de origen locales, pero difiere, en primer lugar, a causa de factores objetivos extra universitarios. Es así que, en el primer caso, los *habitus* no se encuentran plenamente adaptados a, o en armonía con, el currículo escrito, producto

éste de una historia y una tradición locales de más de treinta años. En el segundo caso, si bien el *habitus* universitario fue formado inicialmente en el grado y en el cuerpo de auxiliares docentes del Profesorado de Inglés local, uno se encuentra más avanzado y actualizado que el otro debido a la trayectoria objetiva posterior. Es fácil ver así cómo la génesis de este sistema de disposiciones y formas de solidaridad o antipatía viscerales origina los esquemas clasificatorios y las visiones de currículo que se han descrito. Además de ser producto de la complicidad en las rivalidades, las grandes oposiciones que aquí emergen y que muestran al campo del Profesorado de Inglés como profundamente dividido, no son defectos transitorios que puedan corregirse para lograr acuerdo y unidad finales. Tampoco son barreras infranqueables: son sólo parte natural de la interacción de distintos *habitus* en un campo dado. Ningún tipo de currículo dominará jamás a los otros, ni se logrará un acuerdo total sobre un currículo único (exclusivamente lingüístico, vocacionalista, técnico, académico, teórico o cultural). Existirá siempre la coexistencia de la disensión, la cual sería positivo analizar no en términos personales sino con las categorías que aquí se discuten (Bourdieu 1984: 26, 38, 80, 150; 1991a; 1996; 1997b: 20; 2003d; 2003e).

¿Qué similitudes encontramos en las diferencias de las representaciones? En primer lugar, las discrepancias se pueden agrupar. En segundo lugar, existen porque tienen una contrapartida, que cobra sentido no sólo por las condiciones objetivas que dan lugar a las visiones, sino por el juego especular de representaciones mantenidas acerca de lo que se considera que los otros piensan. En tercer lugar, el currículo de cada profesora es coherente al valorizar los capitales que ésta detenta para enseñar. Se trata, además, de afirmar o negar el valor de los contenidos que se imparten u omiten. Los profesores "constituyen el producto más acabado del sistema de producción que están encargados de reproducir" (Bourdieu y Passeron: 251) o, en términos muy populares, son "más papistas que el papa". Así, y paradójicamente, tanto el exceso de capital cultural o su falta, pueden conducir a un currículo nulo, rechazado o ciego. En el primer caso, porque el caudal de conocimiento adquirido está tan enraizado que se toma como innato y se da por sentado que los colegas y hasta alumnos son y saben lo mismo. Los contenidos o capitales que la docente desea reproducir no pueden ser aprehendidos por el resto debido a la falta de capitales. En el segundo caso, simplemente se da la nulidad por desconocimiento. De todas formas, se priva, en especial a los alumnos, de la adquisición de capitales necesarios para la formación y el desempeño profesional. En cuanto a los capitales y trayectorias logrados en el extranjero, pueden enriquecer una

visión comparada de la educación, o bien proceder por inadaptación, oposición y añoranza, demandando en vano aquello de lo que el medio local carece objetivamente. Una trayectoria exclusivamente local puede aportar a una adaptación plena al campo y a la convivencia armónica, pero puede también ser demasiado estrecha de miras. La domesticación puede realizarse conjuntamente entre varios profesores por acuerdo con los *habitus* compartidos, o por oposición a los *habitus* de otros colegas. Genéricamente hablando, los profesores invocan su autonomía heredada y tradicional para diseñar sus PTDs. Suelen olvidar su condición de funcionarios públicos sujetos a las normativas del Estado, aunque, contradictoriamente, su autonomía y sus elecciones se den por contraste con las disposiciones legales. No se defendería tanto la libertad de elección si estuviera exenta de restricciones (Bourdieu y Passeron: 180-181; 244-248).

Al retornar una y otra vez sobre la noción de domesticación, volvemos sobre la polémica relación entre cultura, enseñanza y violencia simbólica. Bourdieu define a la cultura como "sistema de esquemas de percepción, de expresión y de pensamiento históricamente constituido y socialmente condicionado" (2003f: 89). Quien niega o enfatiza la (im)posibilidad de transmitir la cultura lo hace debido a su propia cultura objetivamente adquirida. Justamente, la violencia simbólica de la domesticación se ejerce a través de la cultura que se enseña u omite. En las universidades argentinas existen condiciones objetivas (concursos, carrera docente, libertad de cátedra, estructura jerárquica de las cátedras, normativas) que permiten y legitiman la domesticación del currículo por parte de los titulares de las materias. La imposición violenta de lo que es digno de ser aprendido o no surge en parte del *habitus* del docente, sus intereses y los capitales que se juegan en el campo y también de las reglas propias del campo que se observan o desobedecen. Esta arbitrariedad de la domesticación es seria porque se acompaña del poder de incluir en el mundo cultivado al aprobar, o de excluir de la entrada a este universo al desaprobar (2003b: 87; 2003d:79; Bourdieu y Passeron: 37 y ss.; 47 y ss., 97).

En términos generales, se obtiene ya sea un currículo más limitado y conservador de *lector* y más abierto y productor de *auctor*, aunque las docentes tengan distintos grados de reproducción y autoría del conocimiento. Esto coincide con la noción de la enseñanza universitaria destinada a preparar para la investigación, o a producir enseñantes (Bourdieu 1984. 136). Un currículo de *lector* aparecería como individualista, en tanto centrado en la propia asignatura o Área, o monodisciplinario (lingüístico, gramatical, cultural, de formación docente), enfatizando aquellos aspectos

de la formación de los alumnos que hacen a la materia que enseña el docente. De esto resultan también la balcanización, la fragmentación y las dicotomías (teoría vs. práctica; información vs. disciplina; académico vs. profesionalista). Es éste un currículo bastante inclusivo, y regido por el tiempo externamente impuesto. Este afán de tener más espacio para dar clases, contenidos o práctica es coherente con las condiciones necesarias para la formación perdurable del *habitus*. Para Bourdieu y Passeron (73 y ss.) la educación supone "un trabajo prolongado de inculcación que produce una formación duradera". Así, una permanencia muy dilatada en la carrera reforzará el *habitus* de los egresados que las profesoras desean reproducir. El lapso dilatado fortifica la internalización del *habitus* inculcado a los futuros egresados, y su capacidad de reproducir el mismo. Esta concepción de la enseñanza es instructiva, de entrenamiento y verdaderamente reproductiva, focalizándose en el docente como único proveedor de conocimiento. La enseñanza universitaria también puede emerger como un arte o virtuosismo de interpretación que no necesita de teoría científica. El carácter exclusivista de este currículo lo torna altamente domesticado por distorsión, rechazo o disolución. Su moral y sus contenidos son absolutistas y prescriptivos. El currículo de *auctor*—especialmente con trayectoria en la gestión universitaria—es un tanto más descentrado, abierto y flexible.[5] Tiene algunas aspiraciones de lograr un metacurrículo y es más educativo, en tanto refiere a aprendizajes significativos. El *habitus* de la gestión permite administrar y optimizar mejor el tiempo y los recursos materiales y poseer cierta conciencia de la responsabilidad docente de hacerlos rendir. Parecería un currículo más dialogado, integrado, y consensuado. El currículo de *auctor* demuestra una cierta tolerancia hacia el disenso y las limitaciones, tratando de convivir con ellos. La visión del currículo es más integrada e interdisciplinaria, lo cual lo torna un tanto más solidario. Su ética sería más disciplinar e intelectual. Sin embargo, los dos grupos de *auctores* y *lectores* proceden, en mayor o menor medida, a transferir la responsabilidad curricular a terceros: colegas, autoridades o distintos niveles de la administración. La cesión de las obligaciones a los alumnos merece una referencia aparte, como se verá más adelante.

En sus "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza"—conocido también como "Reporte del Colegio de Francia"—Bourdieu (1988 en 2003d: 129 y ss.) enumera principios que nos acercan a este currículo de *auctor*. El principio inicial arguye que disminuir la duración o extensión de un curso o programa no

[5] El "currículo ideal" de la autora se halla cerca de éstos.

significa bajar el nivel, pudiéndose ganar en calidad y profundidad. El segundo principio, al indicar que debe brindarse una "tecnología del trabajo intelectual" en todas las asignaturas, hace referencia a la necesidad de dotar a los alumnos de aquellos capitales lingüísticos y culturales que se presupone ya poseen. El tercer principio apunta un currículo articulado "metódicamente" para lograr coherencia entre programas, materias y especialidades. Se incluye la comparación con otras experiencias en el extranjero para promover una "inspiración crítica". Pasando ahora al sexto principio, se observa la referencia a la interdisciplinariedad, alentándose a los profesores a coordinar sus acciones para salir de "las fronteras estrictas de su especialidad". Finalmente, el séptimo principio aborda la necesidad de reducir la oposición entre "lo teórico y lo técnico".

El currículo de *lector* y el de *auctor*, con una sola excepción parcial, se apoyan fuertemente en las carencias innatas del alumno, sus fracasos y errores. Más que discutir qué enseñar y cómo, ven primero los defectos de los estudiantes, sus limitaciones intelectuales, lingüísticas, éticas y emocionales. La sociología de Bourdieu ayuda a esclarecer estas cuestiones. Las entrevistadas parecen olvidar que los estudiantes que ingresan al campo universitario provienen de un campo social amplio. Comenzaremos indicando que tres de las docentes entrevistadas (más la autora) proceden de colegios religiosos para niñas. Para Bourdieu y Passeron (85), éstos "representan la forma paradigmática de todas las instituciones que sólo tienen por destinatario, por obra y gracia de los mecanismos de selección y auto selección, agentes ya dotados de un *habitus* tan parecido como sea posible al que se trata de reproducir". Estos serían los alumnos ideales, portadores del *habitus* de buenos alumnos en concordancia con los docentes y el campo. Las preocupaciones docentes por conservar el nivel de ingreso y posterior rendimiento, o por defender ciertos capitales simbólicos y culturales en la formación (por ejemplo la responsabilidad, saber leer y hablar bien en la lengua extranjera, conocer su gramática a fondo, estar familiarizado con aspectos básicos de su cultura) se incrementaron al aumentar el número de estudiantes en la década de 1990. La masificación transformó el funcionamiento del mercado laboral de los egresados, a la vez que modificó el juego de fuerzas al interior del campo del Profesorado. Asimismo, la masificación trajo aparejada una demanda para el aumento de la planta y permitió el ingreso súbito de algunos profesores. Sin embargo, la cuestión más problemática del aumento de la matricula, y no señalada en las entrevistas, tiene que ver con los capitales culturales y lingüísticos que los ingresantes aportan y con las

condiciones objetivas para la adquisición de los mismos en el seno de sus familias, la escuela y la sociedad (Bourdieu 1984: 171-182; Bourdieu y Passeron: 85 y ss.).

Cuando las docentes se refieren a los conocimientos previos de los alumnos, o al nivel de inglés que deben poseer, están indicando que los estudiantes deben haber logrado un importante caudal de capital lingüístico y cultural previo, basados estos dos, a su vez, en los capitales económicos y culturales de las familias de origen. En términos legos, el ingresante a la carrera de Profesorado de Inglés debe haber estudiado esta lengua en una institución privada que le proveyó clases tres a cuatro veces por semana a partir de los siete u ocho años, más acceso a una variedad de materiales producidos para estudiar la lengua extranjera. Algunos de esos materiales debieron ser adquiridos por las familias de los alumnos, que se hicieron cargo de los gastos de matriculación, mensualidad y derechos de exámenes finales cada año. El currículo del Profesorado de Inglés es reproductivo, en el sentido que se basa en la previa posesión de estos capitales lingüísticos y culturales. Los desajustes se dan cuando los *habitus* que traen los alumnos resultan inadecuados al campo y los capitales que los estudiantes aportan son insuficientes o radicalmente diferentes de los que los profesores esperan. Si la educación se concibe como un proceso de comunicación, con la dificultad agregada de una lengua extranjera, se producen malos entendidos lingüísticos, conceptuales y culturales debido al tipo y volumen de capitales que los alumnos detentan. Así, los receptores (alumnos) no comprenden lo que dice el emisor (docente) en el proceso de comunicación (instrucción). Para el profesor, la culpa de la mala acogida reside en el estudiante, que es incapaz de entender la infalibilidad del mensaje del enseñante. De esta forma, la escasa o nula recepción por falta de "nivel" (capitales) es inevitable y justifica el fracaso. Aún si el docente sabe que el alumno no maneja los capitales, procede como si lo hiciera. Finalmente, si el alumno no posee los capitales y *habitus* que se esperan de él, no podrá identificarse con los *habitus* y capitales de los docentes, no se verá como "heredero" en la profesión, y carecerá a su vez de incentivos para apropiarse de los capitales que le ofrecen las cátedras, todo lo cual dificulta su trayecto de formación (Bourdieu 1984: 224; Bourdieu y Passeron: 92, 116 ss., 139-140, 173-175, 182-185).

Para finalizar la discusión de las posiciones docentes acerca de la responsabilidad de los alumnos, se retoma la metáfora de los "anteojos de la cultura" en tanto que éstos se hallan tan encarnados que han devenido innatos. Paradójicamente, el uso prolongado de estas lentes cultas produce una ceguera en cuanto al tiempo y

esfuerzo objetivos que hicieron posible su adquisición, más allá de la buena voluntad y deseos de los portadores. La posesión de estos anteojos permite un incremento constante, prácticamente exponencial, del capital cultural del usuario. La teoría de los dones congénitos para la adquisición cultural produce el concepto ilógico de naturaleza cultivada, poseída por individuos que la traen "en la sangre". Lo recibido se transforma en esencia innata, que se posee o no. La pertinencia última de este giro hacia el alumno en la discusión tiene que ver con el hecho evidente de que es el destinatario de la enseñanza de las entrevistadas. Los juicios profesorales emitidos sobre el currículo y los estudiantes son producto del *habitus* docente. En última instancia, las representaciones de las profesoras remiten a su poder institucional de emitir veredictos sobre los jóvenes y su formación, al clasificarlos, jerarquizarlos, reconocerlos, aprobarlos, o todo lo contrario (Bourdieu 2003d: 56, 112; 2003f: 66 y ss., 78 y ss., 90 y ss.).

6. CONCLUSIONES

6.1. Limitaciones del estudio

La restricción evidente de este estudio es el número circunscrito de sus participantes. En primer lugar, dado que es una disertación, ha sido realizada en forma individual. Si pasara a formar parte de un proyecto de investigación se beneficiaría epistemológica y metodológicamente del trabajo grupal. De esta manera, se superarían las limitaciones en la formulación de preguntas para los cuestionarios, la conducción de las entrevistas, la construcción de los datos y su interpretación. Si la investigación formara parte de un proyecto institucional, se aprovecharían los aportes de peritos externos a los intereses que tiene la autora como participante directamente implicada en el campo. En segundo lugar, el trabajo en equipo ampliaría la selección de entrevistados a todo/as lo/as Titulares del Departamento de Lenguas Modernas y de otros Departamentos de la Facultad de Humanidades que dictan asignaturas para el Profesorado de Inglés. Un estudio de mayor envergadura aún, se extendería a toda la planta docente, mientras que un emprendimiento institucional e interdepartamental organizaría el análisis de las representaciones profesorales en torno a la formación docente en el currículo para los seis Profesorados de la Facultad. En tercer lugar, es éste un estudio limitado a los docentes. Aunque se llegue a discutir la situación de los alumnos, no se los ha tomado como participantes, pero deberían pasar a ser informantes claves de futuras investigaciones acerca del currículo. La inclusión de los alumnos conduciría a investigar el currículo en la práctica.

Metodológicamente, se ha adoptado un enfoque interpretativo que, junto con la selección dirigida, le quita al estudio poder de generalización. Asimismo, la temática general de la investigación enfatiza lo personal, aún dentro de lo social. Las representaciones obtenidas ganarían en profundidad al ser enmarcadas en un contexto socio-político más amplio que contemple también lo que Bourdieu y Passeron (84) denominan la "prehistoria" de las entrevistadas y sus familias. En última instancia, este trabajo—como todas las investigaciones—se ve acotado por las condiciones objetivas y subjetivas de la autora., quien ha construido un objeto de estudio que ya conocía precientíficamente. En este contexto, la presentación de esta tesis constituye la primera y necesaria puesta a prueba de sus limitaciones intrínsecas.

6.2. Implicancias y futuras líneas de investigación

Observamos en primer lugar que los docentes no tienen representaciones individuales, sino sistemas de creencias que hacen, en última instancia a sus concepciones sobre la naturaleza humana y la naturaleza del conocimiento. Estas visiones entran en juego permanente con las de otros seres humanos. Por eso, si se desea cambiarlas, deben ser enfocadas holísticamente, pero siempre focalizando las creencias positivas para trabajar a partir de ellas.

Quizá la implicancia más poderosa para la formación de docentes y alumnos sea el haber observado que las representaciones son un contenido más del currículo y de la pedagogía personal de cada uno, pocas veces explicitadas y jamás escritas. Estos contenidos involucran concepciones sobre las funciones de la universidad pública, las posibilidades de la didáctica, los principios y límites del aprendizaje, las relaciones entre docente y alumno, la integración de la teoría y la práctica, el carácter del conocimiento lego y científico, la naturaleza de la mente y del lenguaje, las posibilidades y limitaciones de la cultura, la educación continua, entre otros que se entrelazan mutuamente.

Al tratar la investigación sobre representaciones curriculares de formadores de futuros docentes, cabe interrogarnos acerca de la responsabilidad de hacer públicas visiones privadas que organizan el conocimiento que se enseña a quienes a su vez se convertirán en enseñantes. Así, a partir de la problemática de la formación del Profesorado de Inglés, encontramos implicancias para la formación escolar y universitaria de los jóvenes en nuestro país y para nuevas dimensiones en programas de formación docente y profesional y de investigación.

Finalmente, ¿qué futuros trayectos de investigación podemos sugerir? Hemos ya observado algunas posibilidades inscriptas en las mismas limitaciones del estudio. Cualquiera sea la escala del trabajo a emprender, sería importante arribar a la construcción de categorías teóricas que, abandonando el sentido común, iluminen los datos obtenidos de las representaciones de docentes, auxiliares y alumnos para poder explicar de la manera más satisfactoria posible la singularidad de las prácticas de las que diariamente participamos. Una construcción teórica de las problemáticas de este trabajo posibilitará su discusión objetiva en una comunidad verdaderamente educativa y el logro de un currículo más articulado.

REFERENCIAS

Las fechas de publicación citadas corresponden a las ediciones efectivamente consultadas por la autora.

ACTFL. "ACTFL Provisional Program Guidelines for Foreign Language Teacher Education." *Foreign Language Annals* 1 (21): 71-82 (1988). © ACTFL. Online at: http://www.actfl.org

ACTFL Executive. *Summary. Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century.* © ACTFL Inc.

Adamson, G. "Del *Homo Academicus* al *Homo* pensador", en C. Vélez de la Calle; A. Arellano; y A. Martínez coords. *Universidad y Verdad.* Barcelona: Arthropos, 2002.

Aguirre Lora, M.E. "Algunas consideraciones sobre la implantación de un plan de estudios", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*

Alliaud, A. "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar", en Davini *De aprendices a maestros.*

Álvarez Méndez, J.M. *Entender la Didáctica, entender el Currículum.* Madrid: Miño y Dávila, 2001.

Apple, M. *Ideología y currículo.* Madrid: Akal, 1986.

---. *Política cultural y educación.* Madrid: Morata, 1996.

---. *Teoría crítica y educación.* Bs.As.: Miño y Dávila, 1997.

Argumedo, M. "De entornos, planes de estudios y currículum", *Pensamiento Universitario* 8 (6): 27-47 (1999).

Armstrong, T. *Multiple Intelligences in the Classroom.* Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

Ascencio Ibañez, A.M.; y R.A. García Bado. "El uso de las técnicas didácticas: la radiografía de una institución de la educación superior". 2003. Disponible en: http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar

Asraf, R.M.; and J.K. Brewer. "Conducting Tests of Hypotheses: The Need for an Adequate Sample Size," *Australian Educational Journal (AER)* **31** (1). (April 2004). Online at: http://aare.edu.au/aer/online/4001f.pdf

ATE. "*ATE* Standards for Teacher Educators." © ATE. Online at: http://www.siu.edu/departments/coe/ate/atestandardsforteachereducators.htm

Atkinson, T.; y G. Claxton eds. *El profesor intuitivo.* Barcelona: Octaedro, 2002.

---. "Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada", en Atkinson y Claxton eds. *El profesor intuitivo.*

---; y G. Claxton. "Introducción", en Atkinson y Claxton eds. *El profesor intuitivo.*

Augustowsky, G.; y L. Vezub. "La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular", *Revista del IICE* **16** (8): 40-49 (2000).

Bajtín (Bakhtin), M.M. *The Dialogic Imagination.* Edited by M. Holquist. Translated by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1994.

Balzac, H. de. *Le père Goriot.* Paris: Le Livre de Poche, 1972.

Bardin, L. *El análisis de contenido.* Madrid: Akal, 1977. .

Becher, T. "Las disciplinas y la identidad de los académicos", *Pensamiento Universitario* 1 (1): 56-77 (1993).

---. *Tribus y territorios académicos.* Barcelona: Gedisa, 2001.

Benjamin, W. "On the Concept of History," often referred to as "Theses on the Philosophy of History," published posthumously 1939. Online at: http://www.tasc.ac.uk/depart/staff/ls/Wbenjamin/WBindex.htm

---. "The Task of the Translator," in R. Schulte and J. Biguenet eds. *Theories of Translation. An Anthology of Essays from Dreyden to Derrida.* Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

Bentolilla, S. "Didáctica para los formadores de formadores. Un desafío en construcción", *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* 7 (29): 159-174 (2002).

---; y A.L. Cometa. "A modo de presentación del número", *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* 7 (29): 13-24 (2002).

Berman, A. *The Experience of the Foreign. Culture and translation in Romantic Germany.* New York: State University of New York Press, 1992.

Bernhardt, E.; and J. Hammadou. "A Decade of Research in Foreign Language Teacher Education," *The Modern Language Journal* 3 (71): 289-297 (1987).

Bhabha, H. *The Location of Culture.* London: Routledge, 2000.

Biddle, B; y D. Anderson. "Teoría, método, conocimiento e investigación sobre enseñanza", en Wittrock *La investigación de la enseñanza, I.*

Bisquerra, R. *Métodos de investigación educativa.* Barcelona: Ceac, 1989.
Bolívar Botía, A. "«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). (2002) Disponible en: http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html
Borg, M. "Key Concepts in ELT. Teachers' Beliefs," *ELT Journal* 55 (2): 186-188 (2001).
Borg, S. "Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study," *TESOL Quarterly* 1 (32): 9-38 (1998a).
---. "Teachers' theories in grammar teaching," *ELT Journal* 3 (53): 157-167 (1998b).
Bonnewitz, P. *La sociología de Pierre Bourdieu.* Bs. As.: Nueva Visión, 2003.
Bourdieu, P. *Homo Academicus.* Paris: Les éditions de minuit, 1984.
---. "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica,* 1989.
---. *Sociología y cultura.* México: Grijalbo, 1990.
---. *El sentido práctico.* Madrid: Taurus, 1991a.
---. *Intelectuales, política y poder.* Bs.As.: Eudeba, 1991b.
---. *Cosas dichas.* Barcelona: Gedisa, 1996.
---. *Meditaciones pascalianas.* Barcelona: Anagrama, 1997a.
---. *Razones prácticas.* Barcelona: Anagrama, 1997b.
---. *Campo de poder, campo intelectual—Itinerario de un concepto.* Bs.As.: Quadrata, 2003a.
---. "Campo de poder, campo intelectual," en P. Bourdieu *Campo de poder, campo intelectual...,* 2003b.
---. "Campo intelectual y proyecto creador", en P. Bourdieu *Campo de poder, campo intelectual...,* 2003c.
---. *Capital cultural, escuela y espacio social.* Bs.As.: Siglo XXI, 2003d.
---. *Creencia artística y bienes simbólicos.* Córdoba-Buenos Aires: Aurelia*Rivera, 2003e.
---. "Elementos de una teoría sociológica de la producción artística", en P. Bourdieu *Campo de poder, campo intelectual...,* 2003f.
---; J.C. Chamboredon; y J.C Passeron. *El oficio de sociólogo.* México, DF: Siglo XXI, 1999.
---; y J.C. Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México, DF: Fontamara, 1995.
---; y L.J.D. Wacquant. *Respuestas: por una antropología reflexiva.* México D.F.: Grijalbo, 1995.
Brever, F.; K. Mruck; and W-M. Roth. "Subjetivity and Reflexivity: An Introduction," *Forum: Qualitative Social Research* 3 (3) (September 2002). Online at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02hrsg-e.htm
Bromwell, M.T.; and F. Pajares. "Classroom Teachers' Sense of Efficacy to Instruct Special Education Students," *Teacher Education and Special Education* 22: 154-164 (1999). Online at: http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/BP1999
Brumfit, C.L. *Problems and Principles in Language Teaching.* Oxford: Pergamon, 1980.
---; and K. Johnson eds. *The Communicative Approach to Language Teaching.* Oxford: OUP, 1979.
Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor, 1997.
---. *La fábrica de historias.* Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, 2002.
Burbules, N. *El diálogo en la enseñanza.* Bs. As.: Amorrortu, 1993.
Bustos Flores, B. "Bilingual Education Teachers' Beliefs and Their Relation to Self-Reported Practices," *Bilingual Research Journal* 25 (3) (2001). Online at: http://www.brj.edu/v253/articles/art3.html
Camilloni, A ."Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales", B. Aisemberg y S. Alderoqui comps. *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones.* Bs.As.-Barcelona: Paidós, 1994.
---. "Reflexiones para la construcción de una Didáctica de la Educación Superior", *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria,* Universidad Católica de Valparaíso—CINDA, 19 y 20 de enero 1995.
---. "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en Camilloni *Corrientes didácticas...*
---. "Modalidades y proyectos de cambio curricular", Ponencia presentada en el congreso "Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001". Bs.As.: UBA-OPS-OMS: 23-52 (2001).
---. "Planes de estudio en el sistema universitario. Aspectos teóricos y resoluciones prácticas". Curso de Formación y Capacitación Docente. ADUM-UNMDP, 18/11/2005.
---; y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Bs.As.: Paidós, 1999.
Campbell, L. *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences.* Needham Heights, Mass.: Simon & Schuster, 1996.
Carbone, G. "Las formas de organización del currículum en el nivel superior: un debate pendiente", en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.*

Carr, W. *Una teoría para la educación.* Madrid: Morata, 1996.
---; y S. Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca, 1988.
Carrol, J. "Second Language," in R. Dillon and R. Sternberg eds. *Cognition and Instruction.* San Diego: Academic Press, 1986.
Casanova, M. A. "Prólogo a la edición española", en Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza.* Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins.
Cerdá Michel, A.D. "El perfil profesional en la elaboración del currículum", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*
Chamot, A.; and M. O'Malley. *The CALLA Handbook.* New York: Addison Wesley, 1994.
Cimbricz, S. "State-mandated testing and teachers' beliefs and practices," *Education Policy Analysis Archives* **10** (2) (2002). Online at: http://www.epaa.asu.edu/epaa/v10n2.html
Clark, B. *El sistema de educación superior.* UAM, México DF: Nueva Imagen / Ciudad Futura, 1992.
Clark, C.M.; y P.L. Peterson. "Procesos de pensamiento de los docentes", en M. Wittrock comp. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* 1997.
Clark, J. *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning.* Oxford: OUP, 1987.
Cochran Smith, M. "Learning and unlearning: the education of teacher educators," *Teaching and Teacher Education* **19** (1): 5-28 (2003). Online at: http://www.sciencedirect.com
Collingwood, R.G. *The Idea of History.* Revised Edition with an Introduction by J. van der Dussen. Oxford: OUP, 1994.
Cometta, A.L. "La construcción del conocimiento profesional docente. Delineando "puentes" para una didáctica de la formación docente", *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* 7 (29): 139-158 (2002).
Connelly, F.M. "Op-Ed Essays and Reactions. Life in the foothills of curriculum," *Journal of Curriculum* Studies **6** (32) 2000. Online at: http://www.edu.uwo.ca/jcs/index/html
Cordero, G.; y J.M. García Garduño. "The Tylerian curriculum and the reconceptualists. An interview with Ralph Tyler," *Revista Electrónica de Investigación Educativa* **6** (2) (2004). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html
Council of Chief State School Officers. "International Dimensions of Education," *Foreign Language Annals* **1** (19): 243-247 (1986).
Craig, C. "Discussion. A Response to Margaret Olson's «Curriculum as a Multistoried Process»," *Canadian Journal of Education* 4 (25): 344-348 (2000). Online at: http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE
Cullen, R. "Incorporating a language improvement component in teacher training programmes," *ELT Journal* **2** (48): 162-172 (1994)
Dana, T.; and A.S. McLoughlin. "Developing Current Conceptions of Science Teaching and Learning: Teacher Education Programs as Barriers and Facilitators," A paper set for the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Diego, CA. April 1998. Online at: http://www.educ.sfu.ca/narsite/conference/98_conference/paper_set.pdf
Davini, M.C. "Conflictos en la evolución de la didáctica", en Camilloni *Corrientes didácticas contemporáneas*, 1999a.
---. *Currículum. Carpeta de trabajo.* Bernal, Pcia. Bs.As: UNQ, 1999b.
---. "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas", en M.C. Davini coord. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Bs. As.: Papers Editores, 2002.
de Alba, A. "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*, 1991a.
---. "Incorporación de teoría crítica y otros aportes", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*, 1991b.
---. "Carta a Adriana Puiggrós. A manera de prólogo," en P. McLaren *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.* Madrid-México, DF: Siglo XXI, 1998a.
---. *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas.* Bs.As.: Miño y Dávila, 1998b.
---. "Entrevista. El currículum universitario frente a los retos del siglo XXI: perspectivas", *Revista del IICE* **16** (8): 71-75 (2000).
---. "Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales", en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do Congreso Internacional de Educación.* Santa Fe: UNL; 2004.
---; A. Díaz Barriga; y E. González Gaudiano comps. *El campo del currículum. Antología. Volumen II.* México, DF: UNAM, 1991.
Delandshere, G; and S. Arens. "Representations of teaching and standards-based reform: are we closing the debate about teacher education?" *Teaching and Teacher Education* **17** (5): 547-566 (2001). Online at: http://www.sciencedirect.com.

de Rivas, T.; y C. Martini. "¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios? Análisis metodológico de una investigación cualitativa", *Praxis* **11** (9): 43-49 (2005).

Derrida, J. *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen.* Bs.As.: Manantial, 1997.

Desmet, C. "Authorizing Readers, Reading Authority, Definitions of English Studies and the Profession of Teaching," 1999. Online at: http://www.virtual.park.uga.edu/cdesmet/forum

Dewey, J. "Mi credo pedagógico" y "La ciencia de la educación", en F. Mateo *Teoría de la educación y sociedad. Natorp, Dewey, Durkheim. Selección de textos.* Bs.As.: Centro editor de America Latina, 1991.

Díaz Barriga, A. "El campo del currículum. Aspectos generales", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*

---. *Didáctica y currículum.* México, D. F.: Paidós, 2002.

---. "El currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas," *Revista Electrónica de Investigación Educativa* **5** (2) (2003). Disponible en: http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html

Diker, G.; y F. Terigi. *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta.* Bs.As.: Paidós.

Dilworth, C; and N.M. McCracken. "Ideological Cross-Currents in English Studies and English Education: A Report of a National Survey of Professors' Beliefs and Practices," *English Education* **1** (29): 7-17 (1997).

Dulay, H; M. Burt; and S. Krashen. *Language Two.* London: OUP, 1982.

Earl, L; y P.G. Le Mathieu. "Replantear la evaluación y la rendición de cuentas", en Hargreaves *Replantear el cambio...*

Edelstein, G. "Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimientos. Un desafío prioritario en la formación de docentes", en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.*

Edge, J.; and K. Richards. *Teachers Develop Teachers Research.* Oxford: Heinemann, 1993.

Edwards, D.; y N. Mercer. *El conocimiento compartido.* Barcelona: Paidós, 1988.

Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata, 2000.

Eisner, E.W. *Cognición y currículum.* Bs.As.: Amorrortu, 1994.

---. *La escuela que necesitamos.* Bs.As.: Amorrortu, 2002.

Elbaz-Luwisch, F. "Immigrant teachers: stories of self and place," *International Journal of Qualitative Studies in Education* (in press May 2005). Online at: http://www.construct.haifa.ac.il/~freemae/immigrant%20teachers%20rev

---; S. Gudmundsdottir; and T. Moen. "The multivoicedness of classrooms: Bakhtin and narratives of teaching," in H. Heikkinen, R. Huttunen and L. Syrjala, eds. *Biographical Research and Narrativity: Stories of Teachers and Philosophers.* Jyvaskyla (Finland): SoPhi Press, University of Jyvaskyla, in press May 2005. Online at: http://construct.haifa.ac.il/~freemae/bakhtin_narrative.doc

Ellis, R. "Second language acquisition research: how does it help teachers?" *ELT Journal* **1** (47): 3-11 (1993).

Erickson, F. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock *La investigación de la enseñanza, II.*

Estaire, S.; and J. Zanón. *Planning Classwork. A task-based approach.* Oxford: Heinemann, 1994.

Feldman, D. "¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes?" *Revista del IICE* **1** (1): 41-50 (1992).

---. *Ayudar a enseñar.* Bs.As.: Aique, 1999.

---. "Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: Los estudios sobre 'el pensamiento del profesor'", *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* **7** (29): 85-96 (2002).

Fenstermacher, G. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock *La investigación de la enseñanza, I.*

Finocchiaro, M. "Reflections, on the Past, Present, and Future," *English Teaching Forum* (no number): 2-13 (1982).

Follari, R. "El currículo como práctica social", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*, 1991a.

---. "Respuesta al documento base de la comisión sobre desarrollo curricular", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*, 1991b.

---; y J. Berruezo. "Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*

Freeman, D., and K.E. Johnson. "Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education," *TESOL Quarterly* **32** (3): 397-417 (1998).

Fullan, M. "Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos", en Hargreaves *Replantear el cambio...*

Fulton, K. "How Teachers' Beliefs about Teaching and Learning Are Reflected in Their Use of Technology: Case Studies from Urban Middle Schools." Thesis submitted to the Faculty of the Graduate school of the University of Maryland, College Park in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. 1999. Online at: http://www.learn.umd.edu/fulton-thesis.html#toc469496283

Furlán, A. "El currículum pensado y el currículum vivido", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*, 1991a.

---. "Notas y claves para una introducción en la cuestión del currículo", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*, 1991b.

Furlong, J. "La intuición y la crisis de profesionalidad en los docentes", en Atkinson y Claxton.

Gardner, H. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.

Geertz, C. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Classics, 1973.

---. "Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought," *The American Scholar* 49 (2): 165-179 (1980). Online at: *HyperGeertz* http://www.iwp.uni-linz.ac.at/lxe/sektktf/GG/Geertztexts/Blurred_edges.htm

Gimeno Sacristán, J. "Prólogo a la edición española", en Stenhouse *Investigación y desarrollo del currículum.*

---. "La teoría del currículum", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica.*

---. *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo.* Bs.As.: Lugar Editorial, 1997.

---. *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata, 1998.

---. *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata, 1999.

---; y A. Pérez Gómez comps. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, 1989.

Giroux, H. *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna.* Madrid: Siglo XXI, 1993.

---. "Las políticas de educación y de cultura", en Giroux, H; y P. McLaren. *Sociedad, cultura y educación.* Madrid: Miño y Dávila, 1998.

Glazman, R.; y M. Figueroa. "Panorama de la investigación sobre desarrollo curricular", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*

---; y M. de Ibarrola. "Diseño de planes de estudio", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*, 1991a.

---. "Diseño de planes de estudio: modelo y realidad curricular", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*, 1991b.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Documentos curriculares. Serie A Números 3, 8, 11, 14, 15. Disponible en: http://www.ab.gob.ar

---. *Ley Federal de Educación de la Provincia de Buenos Aires y Contenidos Básicos Comunes.* La Plata: Enero 1995.

Goetz, J.P.; y M.D. Le Compte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata, 1988.

Golombek, P. "A Study of Language Teachers' Personal Practical Knowledge," *TESOL Quarterly* 32 (3): 447-462 (1998).

Gonzalez Gaudiano, E. "El currículum universitario", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*

Goodson, I. *Estudio del currículum. Casos y métodos.* Bs. As.: Amorrortu, 2003.

Goodson, S; y R. Walker. "Contar cuentos", en McEwan e Egan *La narrativa en la enseñanza...*

Green, S. "Using an expectancy-value approach to examine teachers' motivational strategies," *Teaching and Teacher Education* 18 (8): 989-1005 (2002). Online at: http://www.sciencedirect.com

Grundy, S. *Producto o praxis del currículum.* Madrid: Morata, 1991.

Guba, E.G. "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica.*

Gudmundsdottir, S. "La naturaleza narrativa del saber pedagógico", en McEwan e Egan *La narrativa en la enseñanza...*

Guevara Niebla, G. El diseño curricular", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*

Gültekin, N.; L. Inolowcki; and H. Lutz. "Quest and Query: Interpreting a Biographical Interview with a Turkish Woman Laborer in Germany," *Forum: Qualitative Research* 4 (83) (September 2003). Online at: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03gueltekinetal-e.htm

Gutiérrez, A.B. "Prólogo. La tarea y el compromiso del investigador social," en Bourdieu. *Intelectuales, política y poder.* 1991b.

---. *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu.* Madrid: Tierradenadie, 2002.

---. "A modo de introducción: los conceptos centrales en la sociología de Piere Bourdieu", en Bourdieu *Creencia artística y bienes simbólicos.* 2003a.
---. "La construcción social de la pobreza. Un análisis desde las categorías de Pierre Bourdieu", *Revista andaluza de ciencias sociales* 2: 29-43 (2003b).
Guzmán, T. "El currículum escondido y los métodos educativos universitarios", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*
Halliday, M.A.K. *Explorations in the Functions of Language.* London: Edward Arnold, 1973
---. *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language.* Wheeling, ILL: Whitehall, 1975.
Hamilton, D. "The Pedagogic Paradox (or Why No Didactics in England?)," *Pedagogy, Culture and Society* 7 (1): 135-151 (1999).
Handal, B.; T. Herrington; and M. Chinnappan. "Measuring the Adoption of Graphic Calculators by Secondary Mathematics Teachers," Proceedings of the 22nd National Conference on Graphic Calculators: 29-43 (October 4-6 2004). Online at: http://www.amt.usm.my/math/Events/NCGC04Proc/PDF/BorisHandal.pdf
Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid: Morata, 1998.
---. "Introducción", en Goodson *Estudio del currículum.*
--- y cols. *Aprender a cambiar.* Barcelona: Octaedro, 2001.
---. comp. *Replantear el cambio educativo.* Bs.As.: Amorrortu, 2003.
---. "Introducción" en Hargreaves *Replantear el cambio...*
Hashweh, M. "Teacher accommodative change," *Teaching and Teacher Education* **19** (4): 421-434 (2003). Online at: http://www.sciencedirect.com
Hedge, T. *Writing.* Oxford: OUP, 1991.
---. *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford: OUP, 2000.
---; and Norman Whitney eds. *Power, Pedagogy and Practice.* Oxford: OUP, 1996.
Hernández Sampieri y cols. *Metodología de la investigación.* México, D.F.: McGraw-Hill, 2000.
Huberman, H. "Trabajando con narrativas biográficas", en McEwan e Egan *La narrativa en la enseñanza...*
Isaacson, R. "Integration within the Scholarship of Teaching: When Teachers Become Learners in Foreign Disciplines," *The Journal of Scholarship in Teaching and Learning (JoSoTL)* **2** (1): 1-5 (2001). Online at: http://www.usb.edu/~josotl
Jackson, P. "Sobre el lugar de la narrativa en al enseñanza", en McEwan e Egan *La narrativa en la enseñanza...*
---. *La vida en las aulas.* Nueva introducción del autor 1989. Madrid: Paideia-Morata, 1996.
---. *Enseñanzas implícitas.* Bs.As.: Amorrortu: 1999.
---. *Práctica de la enseñanza.* Bs.As.: Amorrortu: 2002.
---; R. E. Boostrom; y D. T. Hansen. *La vida moral en la escuela.* Bs. As.: Amorrortu, 2003.
Jensen, E. *Brain-Based Learning.* Del Mar, CA: Turning Point, 1996.
John, P. "Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores", en Atkinson y Claxton eds. *El profesor intuitivo.*
Johnseñ, E. B. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares.* Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.
Johnson, K. "«Every experience is a moving force»: identity and growth through mentoring," *Teaching and Teacher Education* **19** (8): 787-800 (2003). Online at: http://www.sciencedirect.com
Jones, B.F.; and J. Idol. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990.
Karabenick, S.A.; and P.A. Clemens Noda. "Professional Development Implications of Teachers' Beliefs and Attitudes Towards English Language Learners," *Bilingual Research Journal* **28** (1), 2004. Online at: http://www.asu.edu/content/vol28_no1/art4.pdf
Kemmis, S. "Prólogo. La teoría de la práctica educativa", en Carr *Una teoría para la educación.*
---. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata, 1998.
Kennedy, J. "Meeting the needs of teacher trainees on teaching practice," *ELT Journal* **2** (47): 157-165 (1993).
Kinas, G. y cols. *El diseño de la investigación social.* Madrid: Alianza, 2000.
Kliebard, H.M. "Teoría del currículum: Póngame un ejemplo", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica.*
Kramsch, C. *Context and Culture in Language Teaching.* Oxford: OUP, 1994.
Krashen, S.; and T.D. Terrell. *The Natural Approach.* Oxford-New York: Pergamon, 1983.
Krippendorf, K. *Metodología del análisis de contenido.* Barcelona: Paidós, 1990.

Lange, D. "A blueprint for a teacher development program," in J. Richards & D. Nunan, eds. *Second Language Teacher Education.* Cambridge: CUP, 1990.

León, O.G; e I. Montero. *Métodos de investigación en psicología y educación.* Madrid: McGraw Hill, 2003.

Ley Federal de Educación N° 24.195. Sancionada por el H. Congreso de la Nación el 14/4/1992.

Liston, D.P. y K.M. Zeichner. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid: Morata, 1997.

Litwin, E. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en Camilloni *Corrientes didácticas contemporáneas.*

---. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior.* Bs.As.: Paidós, 2000.

Lynch, B.K. *Language Program Evaluation. Theory and Practice.* Cambridge: CUP, 1996.

MacDonald, M; R. Badger; and G. White. "Changing values: what use are theories of language learning and teaching?" *Teaching and Teacher Education* **17** (8): 949-963 (2001). Online at: http://www.sciencedirect.com

Marshall, D.; and D. Marciano. "Hiding and Seeking Self. Review of Curriculum: Toward New Identities," *Linguistics and Education* **11** (3): 291-294 (2000). Online at: http://www.sciencedirect.com

Marshall, J; and J. Smith. "Teaching As We're Taught: The University's Role in the Education of English Teachers," *English Education* 4 (29): 246-268 (1997).

Mastache, A. "La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿experiencia o repetición?" *Revista del IICE* **21** (XI): 38-46 (2003).

McArthur, T. ed. *The Oxford Companion to the English Language.* Oxford-New York: OUP, 1992.

McEwan, H.; y K. Egan comps. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Bs. As.: Amorrortu, 1998.

---. "Introducción", en McEwan e Egan *La narrativa en la enseñanza...*

McLaren, P. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Bs.As.: Instituto de Estudios y Acción Social, 1994.

---. *Pedagogía crítica y cultura depredadora.* Barcelona: Paidós, 1997.

McMahon, A. "El desarrollo de la intuición profesional", en Atkinson y Claxton eds. *El profesor intuitivo.*

McWilliam, E. "W(hi)ther Practitioner Research," *Australian Educational Researcher* **31** (29). August 2004. Online at: http://www.aare.edu.au/aer/online/4002g.pdf

Medgyes, P. "Native or non-native: who's worth more?" *ELT Journal* 4 (46): 340-349 (1992)

Mendicoa, G.E. *Sobre tesis y tesistas.* Bs.As: Espacio Editorial, 2003.

Mercado, C. "Critical Reflection on Lived Experience in a Bilingual Reading Course: It's my Turn to Speak," *The Bilingual Research Journal* **20** (2/4): 567-301: 1996.

Mercer, N. *La construcción guiada del conocimiento.* Barcelona: Paidós, 1995.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Materiales de Trabajo para la Transformación de la Formación Docente.* República Argentina: Junio 1996

---. *Contenidos Básicos para la Formación Docente. Nivel Inicial, EGB y Educación Polimodal. Campo de la Formación Orientada. Lenguas Extranjeras. Materiales de Trabajo.* República Argentina: Octubre 1997.

Morales Pérez, L. "La formación de profesores desde la perspectiva de los planes de estudio", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*

Mullin, D. "Developing a Framework for the Assessment of Teacher Candidate Dispositions," *ERIC,* 2003. Online at: http://www.csbsju.edu/education

Murdoch, G. "Language development provision in teacher training curricula," *ELT Journal* 3 (48): 253-265 (1994).

Murphy, E. "Strangers in a Strange Land: Teachers' Beliefs About Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments." Thèse presentée a la Faculté des etudes supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (PhD). Département d'etudes sur l'nseignement et l'apprentissage. Faculté des Sciences de l'Education Université Laval. Québec. Juin 2000. Online at: http://www.nald.ca/fulltext/stranger/contents.htm

Neave, G. "Significación actual del vocacionalismo", *Pensamiento Universitario* **2** (2): 42-63 (1994).

Nelms, B. "Towards a New Professionalism: *English Education* in the Mid-1970s," *English Education* **28** (3): 183-201 (1996).

Newell, G.E.; and R.A. Holt. "Autonomy and Obligation in the Teaching of Literature: Teachers' Classroom Curriculum and Departamental Consensus," *English Education* **1** (29): 18-37 (1997).

Nietfeld, J.L.; and C.K. Enders. "An examination of student teachers beliefs. Interrelation between hope, self-eficacy, goal orientations, and beliefs about learning," *Current Issues in Education* **6** (5) (March 2003). Online at: http://www.cie.asu.edu/volume6/number5/index.html

Nunan, D. *Syllabus Design.* Oxford: OUP, 1993.

---. *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: CUP, 1994.

---. *The Learner-Centred Curriculum. A study in second language teaching.* Cambridge: CUP, 1997.

Olabuenaga, J.R.; y M. A. Ispizua. *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

Ortega y Gasset, J. *Sobre la razón histórica.* Madrid: Alianza Editorial, 1980.

---. "Historia como Sistema. Sobre la razón histórica como nueva revelación". Buenos Aires: marzo 2004. Disponible en: http://www.laeditorialvirtual.com.ar

Orton, R. "Teacher Beliefs and Student Learning," *Philosophy of Education Society Yearbook 1996.* Online at: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook

Oxford, R. *Language Learning Strategies.* Boston: Heinle & Heinle, 1990.

Pajares, M.F. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing Up a Messy Construct," *Review of Educational Research* **3** (62): 307-332 (1992).

---; and L. Graham. "Formalist Thinking and Language Arts Instruction: Teachers' and Students' Beliefs about Truth and Caring in the Teaching Conversation," *Teaching and Teacher Education* **14**: 855-870 (1998). Online at: http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/PG1998

Paley, N.; and J. Jipson. "Personal History: Researching Literature and Curriculum (Literal, Alter, Hyper)," *English Education* **29** (1): 59-69 (1997).

Pérez Gómez, A. "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica.*

Perkins, D. *La escuela inteligente.* Barcelona: Gedisa, 1997.

---. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata, 2000.

Perrenoud, P. "Curriculum: le formel, le réel, le caché," 1993. Source originale: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1993/1993_21.html

---. "Où vont les pédagogies différentiés? Vers l'individualization du curriculum et des parcours de formation," 1996. Source originale: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1996/1996_32.html.

---. "Réussir a l'école: tour le curriculum, rien que le curriculum!," 2002. Source originale: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_36.html.

Phillipson, R. *Linguistic Imperialism.* Oxford: OUP, 1993.

Polettini, A. "Mathematics teaching life stories in the study of teachers' perception of change," *Teaching and Teacher Education* **16** (7): 764-783 (2000). Online at: http://www.sciencedirect.com

Popkewitz, T.S, y M.A. Pereyra. "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en T.S. Popkewitz comp. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía.* Barcelona: Pomares-Corredor, 1994.

Porlán Ariza, R.; R.M. del Pozo; and J.M. Toscano. "Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher education," *Teaching and Teacher Education* **18** (3): 305-321 (2001). Online at: http://www.sciencedirect.com

Pradl, G. "Democracy and *English Education*," *English Education* **28** (3): 217-223 (1996).

Proust, M. *Du côté de chez Swann.* Paris: Gallimard, 1980.

Pruzzo, V. *Transformación de la formación docente. Desde las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías.* Bs.As.: Espacio Editorial, 2002.

---. "Aportes de la investigación a la práctica educativa", XIV Encuentro Estado de la Investigación educativa. "Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa". Córdoba: Cife, 2003.

Puiggrós, A. "Prólogo", en de Alba *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas.*

Pulverness, A. "Cultural Studies, British Studies and EFL," *MET* **2** (4): 7-11 (1995).

Quivy, R.; y L. Van Campenhoudt. *Manual de investigación en ciencias sociales.* Traducción de R. Cittadini. París: Dunod, 1988.

Raths, J. "Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs," *Early Childhood Research and Practice* **1** (3) (2001). Online at: http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html

Reichardt, Ch. "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos", en T.D. Cook y Ch. S. Reichardt *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata, 1997.

Rivers, W. "Psychology, Linguistics, and Language Teaching," *English Teaching Forum* **2** (20): 2-9 (1982).

Ryles, G. "The thinking of thoughts. What is *'Le Penseur'* doing?" Online at: *Atheneum Reading Room.* http://evans.experientialism.freewebspace.com/academy_contents.htm.

Said, E.W. *Culture & Imperialism.* London: Vintage, 1994.

Sanjurjo, L. "La construcción del conocimiento profesional docente", en *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.*

Sapir, E. *Language. An Introduction to the Study of Speech.* New York: Harcourt Brace, 1921. Online at: http://www.bartleby.com/186/1.html.

Sarason, S.B. *La enseñanza como arte de representación.* Bs.As.: Amorrortu, 2002.

Sarlé, M.P. "La historia natural en la investigación cualitativa", *Revista del IICE* **2** (XI): 23-50 (2003).

Schleiermacher, F. "Sobre los diferentes modos de traducir", en M.A. Vega Ed. *Textos clásicos de teoría de la traducción.* Madrid: Cátedra, 1994.

Schmoker, M. "Fijar metas en tiempos turbulentos", en Hargreaves *Replantear el cambio...*

Schön, D. A. *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós, 1992.

Schulman, L.S. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Wittrock *La investigación de la enseñanza, I.*

Schwab, J. "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum", en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica.*

Serrano, R.; y M. Ysunza. "El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación", en de Alba, Díaz Barriga y González Gaudiano. *El campo del currículum...*

Shavelson, R.; y P. Stern. "Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en Gimeno Sacristán y. Pérez Gómez *La enseñanza: su teoría y su práctica.*

Siisiäinen, Martti. "Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam," Paper presented at the ISTR Fourth International Conference, Dublin, Ireland: July 5-8, 2000.

Smith, M.K. "Curriculum theory and practice," *The Encyclopedia of Informal Education*, 1996, 2000. Online at: http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm

Steiner, G. *After Babel. Aspects of Language and Translation.* Oxford: OUP, 1981.

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata, 1987.

---. *La investigación como base de la enseñanza.* Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata, 1998.

Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: OUP, 1993.

Stipek, D. et al. "Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction," *Teaching and Teacher Education* **17** (2): 213-226 (2001). Online at: http://www.sciencedirect.com

Strevens, P. "English as an International Language," *English Teaching Forum* **4** (25): 56-63 (1987).

Taylor, M. Telling Tales (In and Out) of School: Ethnographies of Schooling and the Preparation of English Teachers," *English Education* **30** (2): 101-120 (1998).

Taylor, S.J.; y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós, 1992.

Taylor, S.V., and D. Sobel. "Addressing the discontinuity of students and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills," *Teaching and Teacher Education* **17** (4): 487-503 (2001). Online at: http://www.sciencedirect.com

Tedick, D.; and C. Walker. "From Theory to Practice: How Do We Prepare Teachers for Second Language Classrooms?" *Foreign Language Annals* **4** (28): 499-517 (1995).

Terigi, F. *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio.* Bs.As.: Santillana, 2004.

Thompson, P. *La Voz del Pasado. La historia oral.* Valencia: Alfons El Magnanim, 1988.

Tiong, HO Boon. "Practising Reflective Teaching: A Personal Journey of Professional Development," AARE 2001 International Research Conference on "Crossing Borders: New Frontiers for Educational Research". Freemantle, Australia, 2001. Online at: http://www.are.au/01pap/ho01108.htm

Torres Santomé, J. "Prefacio a la edición española. La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación", en Goetz y Le Compte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.*

---. "Prefacio a la edición española", en Jackson *La vida en las aulas.*

Ur, P. *A Course in Language Teaching.* Cambridge: CUP, 1996.

Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis, 1999.

van Ek, J.A. *The Threshold Level.* © Council of Europe. London: Longman, 1976.

Venuti, L. *The Translator's Invisibility. A History of Translation.* Routledge: London and New York, 1995.

---. *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference.* Routledge: London and New York, 1998.

Verity, D.P. "Side affects: The strategic development of professional satisfaction," in J.P. Lantolf *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford: OUP, 2000.

Vez, J.M. *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras.* Rosario-Santa Fe: Homo sapiens, 2001.

Virta, K. "Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers," *Teaching and Teacher Education* **18** (6): 687-698 (2002). Online at: http://www.sciencedirect.com

Vinz, R.; and D. Schaasfsma. "Editorial. Senses of the Past," *English Education* **28** (3): 171-173 (1996).

Vogliotti, A.; y V. Macchiarola. "Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente", *Alternativas—Serie: Espacio Pedagógico* 7 (29): 67-78 (2002).

Wallace, M. *Training Foreign Language Teachers.* Cambridge: CUP, 1991.

Wassermannn, S. *El estudio de casos como método de enseñanza.* Bs.As.: Amorrortu, 1999.

White, R. et al. *Management in the Language Classroom.* Cambridge: CUP, 1991.

Whorf, B.L. "Language, Mind, and Reality." Reprinted by permission of the Theosophical Society from *Theosophist* (Madras, India). January and April Issues, 1942. Online at: http://sloan.stanford.edu/mousesite/MousesitePg1.html

Wilkins, D.A. *Notional Syllabuses.* Oxford: OUP, 1977.

Widdowson, H. *Explorations in Applied Linguistics.* Oxford: OUP, 1984.

Williams, M.; and R. Burden. *Psychology for Language Teachers.* Cambridge: CUP, 1997.

Williams, R. *Marxismo y literatura.* Barcelona: Península, 1977.

---. *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society.* Revised Edition. New York: OUP, 1983.

Wittrock, M. comp. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós, 1989.

---. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós, 1997.

---. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* Barcelona: Paidós, 1997.

Wright, T.; and R. Bolitho. "Language awareness: a missing link in language teacher education," *ELT Journal* **4** (47): 283-291 (1993).

Yagelski, R. "What does NAFTA Mean? Teaching Text in the 1990s," *English Education* **1** (29): 38-58 (1997).

Yamagata Lynch, L. "How a professional development program fits into teachers' work life," *Teaching and Teacher Education* **19** (6): 591-607 (2003).

Yero, J L *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education.* Hamilton, MT: Mind Flight Publishing, 2002.

APÉNDICE A
PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO DE INGLÉS

Copia de la *Ordenanza del Consejo Académico de la Facultad de Humanidades UNMDP N° 1241/98*

Mar del Plata, **03 de diciembre de 1998**

VISTO el expediente N° 7-1682/93 mediante el cual la Directora del Departamento de Lenguas Modernas "eleva Proyecto de nuevo Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado de Inglés", y

CONSIDERANDO:

Que a raíz de la implementación de la nueva estructura educativa de acuerdo a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, se evidencia la necesidad de un ciclo de formación de Profesores de Inglés para los distintos niveles en que se introduce la enseñanza obligatoria de este idioma.

Que el presente Plan ofrece didácticas especiales y práctica de la enseñanza relacionada con los distintos ciclos de la Enseñanza General Básica y con la Enseñanza Polimodal. Asimismo, se brinda a los alumnos la posibilidad de obtener un primer título de Profesor de Inglés para Nivel Inicial y los dos primeros Ciclos de la Enseñanza General Básica en una primera instancia de tres (03) años de duración; mientras que, para hacer frente a los requerimientos del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y la Enseñanza Polimodal se prevé una formación de cuatro (04) años. Este último título abre los puertas para la iniciación de la carrera docente universitaria y terciaria.

Lo resuelto en las Sesiones Nros. 58 y 62, de fechas 30 de septiembre y 11 de noviembre de 1998.

Lo normado en el artículo 105 del Estatuto de nuestra Universidad.

Por ello,

EL CONSEJO ACADEMICO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
O R D E N A:

ARTICULO 1°.- Solicitar al Honorable Consejo Superior la aprobación del Plan de Estudios 1999, de la Carrera de Profesorado en Inglés, de acuerdo con el detalle obrante en el ANEXO I que, de doce (12) fojas útiles, debidamente rubricadas, forma parte integrante de la presente Ordenanza.

ARTICULO 2°.- Solicitar al Honorable Consejo Superior la aprobación del régimen de correlatividades del Plan de Estudios 1999 de la Carrera de Profesorado de Inglés, de acuerdo con el detalle obrante en el ANEXO II, que de tres (03) fojas útiles, debidamente rubricadas, forma parte integrante de la presente Ordenanza.

ARTICULO 3°.- Solicitar al Honorable Consejo Superior la Homologación del Plan de Estudios 1999 con el Plan de Estudios 1989 -aprobado por la Ordenanza de Consejo Superior N° 599/89- de acuerdo con el ANEXO III, de la presente Ordenanza.

ARTICULO 4°.- Fijar la vigencia del Plan de Estudios 1989, de acuerdo con el cuadro detallado en el ANEXO IV que, de tres (03) fojas útiles, debidamente rubricadas, forma parte integrante de la presente Ordenanza.

ARTICULO 5°.- Inscríbase en el Registro de Ordenanzas del Consejo Académico. Elévese copia de la presente a Rectorado. Comuníquese a quienes corresponda. Dése al Boletín Oficial de la Universidad. Cumplido, archívese.

ORDENANZA DEL CONSEJO ACADEMICO N° **1241**
ANEXO I DE LA ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO N° **1241**

REFORMA PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO SUPERIOR DE INGLÉS
(según OCS UNMDP N° 199/92)

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS
FACULTAD DE HUMANIDADES -UNMDP

1.- Denominación de la Carrera:

Nombre identificatorio: Profesorado Superior de Inglés
Nivel: Grado.
Permanencia: Permanente.

2.- Diseño Curricular:

2. 1- Fundamentación:

Actualmente, la Facultad de Humanidades de la UNMDP ofrece la Carrera de Profesorado de Inglés de cinco años de duración, con un currículo integrado en su mayoría por asignaturas anuales. Se otorga a los egresados el título de "Profesor de Inglés".

Ante la implementación de la nueva estructura educativa de acuerdo a los lineamientos de la Ley Federal de Educación, se evidencia la necesidad de un ciclo de formación de Profesores de Inglés para los distintos niveles en que se introduce la enseñanza obligatoria de este idioma. Específicamente nos referimos al Segundo y Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) y a la Educación Polimodal (E.P.).

El gran número de instituciones educativas de gestión pública y privada para Educación General Básica (E.G.B.) y Educación Polimodal (E.P.) en la ciudad requiere de docentes capacitados para enfrentar los cambios en el sistema educativo. La reforma del Plan de Estudios del Profesorado de Inglés tiene como finalidad primordial la formación de recursos humanos capaces de desempeñarse como educadores de Nivel Inicial, Educación General Básica (E.G.B.) y Educación Polimodal (E.P.), en el marco de la Ley Federal de Educación, y atendiendo a las crecientes necesidades de la comunidad en el manejo del Inglés como lengua extranjera / de comunicación internacional. Esta realidad dio lugar a la conformación de una Comisión para diseñar un nuevo plan de estudios, que procedió de acuerdo a la siguiente Metodología de trabajo:

a) Consulta a colegas locales y nacionales
b) Análisis de la situación actual del Plan de Estudios de la Carrera (considerando factores internos de la misma y externos institucionales y del mercado educativo local)
c) Lectura de bibliografía; discusiones y talleres internos de la Comisión
d) Encuesta y consideraciones de las Jornadas de Evaluación del Dto. Lenguas Modernas (Fac. Humanidades, UNMDP) en 1994, 1995, 1996, 1997

La Comisión analizó los siguientes elementos sobre los que fundamentó la necesidad del cambio de plan:

a) Información recogida en los medios masivos de información en cuanto a la situación universitaria nacional y la implementación de la Ley Federal de Educación
b) Bibliografía teórico práctica, incluyendo entre otros documentos varios, publicaciones, documentos de congresos, trabajos del Dr. Lafourcade
c) Planes de estudio afines (nacionales e internacionales)
d) Legislación vigente (Ley Federal, Ley Provincial y de Educación Superior), Documentos Curriculares y de Trabajo, y Acuerdos, a medida que se van publicando
e) Situación universitaria local y políticas institucionales de la UNMDP
f) Consideraciones del Director de Estudios de la UNMDP, Lic. Mario Corbacho.
g) Nivel real de los alumnos, según distintas evaluaciones; e ideal, según el perfil de la Carrera para el graduado
h) Demanda del mercado laboral local (opiniones recogidas de colegios receptores y de graduados)
i) Consultas al claustro de Docentes, y representantes de Alumnos y Graduados del Departamento de Lenguas Modernas

j) Autoevaluación profesional de las cátedras según la OCS 690/93 de la UNMDP
k) Rendimiento de los alumnos en la Carrera según consta en División Alumnos y encuestas para evaluaciones de cátedra realizadas por los estudiantes
l) Consultas interdepartamentales, con autoridades y Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades

El presente Plan ofrece didácticas especiales y práctica de la enseñanza relacionada con los distintos Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.) y con la Educación Polimodal (E.P.). Asimismo, debido a las nuevas tendencias en la educación universitaria que apuntan a la formación de profesionales capacitados para desenvolverse en el campo de la investigación educativa, se incluyen en esta reforma contenidos y modalidades de trabajo tendientes a lograr dicho perfil. Se brinda a los alumnos la posibilidad de obtener un primer título de Profesor de Inglés para Niños, para Nivel Inicial y los dos primeros Ciclos de la Educación General Básica (E.G.B.) en una primera instancia de tres años de duración. Para hacer frente a los requerimientos del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.) y la Educación Polimodal (E.P.) se prevé una formación de cuatro años.

El enfoque propuesto en el presente plan se resume en tres puntos fundamentales:

a) El presente diseño curricular está encarado tanto hacia el proceso como hacia el producto, lo cual marca el enfoque a utilizar en su implementación.
b) La enseñanza de una lengua extranjera para futuros docentes, según los últimos enfoques sobre el tema, necesita de contenidos y estrategias que la sustenten, con el fin de promover habilidades académicas, profesionales, sociales y de estudio. Estas resultan indispensables para el desempeño del alumno dentro de la Universidad y fuera de ella como profesional graduado.
c) Este Plan promueve la integración entre **forma, habilidades y contenidos** dentro de un enfoque interdisciplinario. Dicho de otro modo, el dictado de todas las asignaturas del Plan compromete la integración de estrategias y contenidos.

3.- Dependencia Orgánico Funcional:

Unidad Académica responsable y ejecutora: Facultad de Humanidades.

4.-Título que se otorgará: Profesor Superior de Inglés.
Título intermedio: Profesor de Inglés para Niños

4.1 Perfil del título a otorgar:

La carrera de Profesorado de Inglés acredita en sus egresados un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes, enumerados a continuación, que tanto los graduados del título intermedio como los del título terminal poseerán en función de los niveles de enseñanza para los que cada título los habilita:

a) Un sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar.
b) Los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa y su comparación con la cultura nacional.
c) Los recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo la práctica docente en los distintos niveles de enseñanza y con los distintos grupos etáreos.
d) Una actitud de permanente búsqueda de conocimientos en las áreas disciplinares propias y afines de la enseñanza de una segunda lengua.
e) La capacidad de autoevaluar su desempeño profesional.

4.2 Alcances y Actividades Profesionales:

1) El título de grado de *Profesor de Inglés para Niños* habilita al egresado para desempeñarse como docente en Nivel Inicial y Primero y Segundo ciclo de la Educación General Básica en establecimientos de gestión pública y privada. También le permite ejercer la docencia en institutos de enseñanza del idioma que no pertenecen a la estructura formal del Sistema Educativo, al frente de cursos con alumnos de edades correspondientes a los niveles / ciclos mencionados, así como también a ejercer la profesión en forma independiente.
2) El título de grado de *Profesor Superior de Inglés* habilita al egresado para desempeñarse como

docente en el 3er Ciclo de la EGB, la Educación Polimodal, y el nivel Superior universitario y no universitario en establecimientos de gestión pública y privada. Asimismo, le permite ejercer la docencia al frente de cursos para (pre)adolescentes y adultos en institutos de enseñanza del idioma que no pertenecen a la estructura formal del sistema educativo y a ejercer la profesión en forma independiente.

Este título capacita al egresado para cumplir funciones que requieran el uso del inglés en áreas tales como relaciones públicas y exteriores, comercio exterior, periodismo, publicidad, turismo, y organismos internacionales.

5.- Requisitos de Ingreso:

El Ingreso para todos los postulantes a la Carrera de Profesorado de Inglés será normado por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

6.- Propósitos de Formación Académico Profesional:

Generales:

Que el estudiante:

1) adquiera una visión actualizada e integrada del cuerpo de conocimientos que sustentan la actividad docente en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, todo ello apoyado en soportes epistemológicos críticamente fundados.
2) alcance un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas que le permiten actuar como modelo en el aula.
3) obtenga una clara perspectiva de su actividad dentro del contexto histórico-social en el cual se desempeñará como docente.
4) aplique distintas técnicas, estrategias y modalidades de trabajo, adecuándolas a cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje.
5) logre un marco de referencia cultural sobre los pueblos de habla inglesa para afianzar su competencia comunicativa y desempeñar su tarea profesional.
6) obtenga capacitación en métodos, técnicas y prácticas de investigación que le permitan la producción de nuevos conocimientos.

Propósitos de Formación para el Profesor Superior de Inglés:

Los enunciados como propósitos de Formación Académico Profesional Generales del plan de estudios y además:

Que el estudiante:

1) adquiera amplios conocimientos sobre los aspectos sociales, intelectuales y psicológicos del (pre) adolescente y sobre la realidad del adulto en su carácter de estudiante de Inglés como segunda lengua.
2) adquiera la capacidad de organizar, diseñar, planificar, dirigir, ejecutar, controlar y evaluar diseños curriculares y programas de curso específicos, aplicables a cualquier nivel de enseñanza y a los diferentes grupos etáreos.
3) desarrolle una positiva disposición a focalizar su propio rol y la realidad desde una perspectiva crítica, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados.
4) adquiera disposición para generar líneas originales de pensamiento, abordar problemas desde nuevos ángulos, proponer esquemas de acción como expresiones de su capacidad creadora.

Propósitos de Formación para el Profesor de Inglés para Niños:

Los enunciados como propósitos de Formación Académico Profesional Generales del plan de estudios y además:

Que el estudiante:

1) obtenga amplios conocimientos sobre los aspectos sociales, intelectuales y psicológicos del niño.
2) posea idoneidad para operar dentro del entorno escolar e institucional, con amplios conocimientos sobre la legislación vigente y la problemática actual de la escuela.

3) adquiera disposición para percibir su preparación en función comunitaria y a desempeñar roles protagónicos en todos aquellas transformaciones sociales que favorezcan la más plena realización humana.

7.- Organización del Plan de Estudios:

Fundamentación de la organización por áreas:

La formación de recursos humanos para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera abarca cuatro componentes fundamentales que delimitan las cuatro grandes áreas que son la base para la estructuración de la Carrera y los contenidos mínimos de todas las asignaturas:

1) La adquisición del idioma Inglés con un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, léer, 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.
2) El conocimiento teórico sobre los aspectos fonológicos, gramaticales y morfológicos de la lengua, así como su manejo práctico, apoyados en la teoría lingüística.
3) 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; y la práctica docente.
4) Una formación cultural con referencia a los pueblos de habla inglesa, incluyendo aspectos de su sociedad, civilización, historia y literatura, que brinden el marco necesario para la adquisición del idioma y un espectro amplio de transferencia y aplicación del conocimiento.

8.- Organización de áreas del Plan de Estudios:

Las áreas y los contenidos mínimos de las asignaturas han sido diseñados siguiendo los lineamientos enunciados en los Contenidos Básicos Comunes para el Campo de la Formación Docente Orientada en Lenguas Extranjeras.

CONTENIDOS MINIMOS

Consideraciones generales

⇒ La práctica de habilidades en muchas de las asignaturas que a continuación se proponen están siempre basadas en temáticas de contenidos, organizados inter e intra disciplinariamente.
⇒ Lo enunciado junto al nombre de ciertas materias, consiste, principalmente, en las estrategias y procesos de enseñanza-aprendizaje a enfatizar en cada una junto a sus conceptos / temas /nudos /orientación básica.
⇒ Las materias a dictar son en idioma inglés (salvo cuando se lo indica especialmente), teniendo en cuenta los Objetivos de la Carrera, y apuntan siempre a la formación de Docentes de Inglés.
⇒ Es fundamental que los docentes tomen conciencia de la importancia de brindar en todas las materias oportunidades para que los alumnos practiquen y desarrollen las cuatro macro-habilidades básicas para la comunicación (lectura, escritura, habla y escucha), aunque en algunas materias se enfatice la práctica de una habilidad específica. Cabe destacar que en las instancias de evaluación y promoción de los alumnos en cualquier materia del presente Plan deberá tenerse en cuenta su competencia en el manejo integrado de las cuatro macro-habilidades.

AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS **Carga horaria del Area: 1152 hs (32,14 %)**

PROPOSITOS DEL AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Las asignaturas del Area de Habilidades Lingüísticas están orientadas a :
1) promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades, escuchar, hablar, leer y escribir, para posibilitar al docente ser un modelo adecuado para sus alumnos.
2) contribuir, mediante los contenidos de las asignaturas, a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar.

3) generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan.
4) desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros, con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Con este propósito se sugiere incluir en los contenidos de cada asignatura temáticas relacionadas con otras materias del Plan, que contribuyan a la formación del alumno como hablante del inglés y como docente, en tanto conocedor de su cultura y costumbres, promoviendo así una real integración entre todas las materias.

Las asignaturas Idioma Inglés: *Nivel Intermedio /post-intermedio e Idioma Inglés: Nivel Avanzado* deberán ser rendidas en forma libre antes del cursado de las asignaturas del plan dictadas en idioma inglés. A tal fin, se ofrecerán mesas especiales en los meses de febrero /marzo. Dichas asignaturas serán dictadas en el primer y segundo cuatrimestre de primer año únicamente para aquellos alumnos que no las hayan aprobado en forma libre en las mesas especiales de febrero y marzo, luego de haber completado el ingreso a la Universidad.

ASIGNATURAS AREA DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio, Idioma Inglés: Nivel Avanzado, Discurso Escrito, Discurso Oral I, Proceso de la Escritura I, Proceso de la Escritura II, Discurso Oral II, Comunicación Integral, Comunicación Avanzada I y II.

*** Idioma Inglés Nivel Intermedio /post-intermedio:**
Competencia lingüística y comunicativa en el idioma inglés con un manejo de la lengua a nivel intermedio /post-intermedio. Pronunciación y acentuación básica para la comprensión. Correlación entre tiempos verbales. Verbos modales. Formas pasivas. Voz indirecta. Oraciones condicionales. Descripción de objetos y situaciones.

*** Idioma Inglés: Nivel Avanzado:**
Competencia lingüística y comunicativa en el idioma inglés con un manejo de la lengua a nivel avanzado. Usos diversos de gerundios, participios e infinitivos. Usos del subjuntivo. Tiempos verbales y sus usos en narrativa. Cláusulas de tiempo. Nexos adverbiales. Enfasis y orden oracional. Expresión de opiniones. Pronunciación y acentuación para la comunicación a nivel avanzado.

*** Discurso Escrito:**
Lectura crítica. Estrategias de lectura comprensiva, incorporación de distintos tipos de discurso incluyendo temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. Obtención, selección y tratamiento de la información. Adquisición y comprensión de vocabulario. Utilización de recursos verbales y no verbales.

*** Discurso Oral I:**
Elementos del lenguaje oral que contribuyen a la emisión y comprensión de mensajes. Estrategias de comprensión auditiva, estrategias y sub estrategias de inferencia. Elementos básicos de pronunciación. Comunicación no verbal, interacción con el interlocutor, negociación de significado, resolución de situaciones comunicativas en lenguaje cotidiano.

*** Proceso de la Escritura I:**
Etapas en el Proceso de la Escritura I: generación, selección, organización de ideas. Procesamiento sintáctico y selección léxica. Variedad de formatos de uso personal, social e internacional, incluyendo aquellas temáticas relacionadas con los conceptos y contenidos desarrollados en otras asignaturas del Plan. El rol del escritor frente a la situación /contexto de la escritura teniendo en cuenta: función, audiencia, forma.

*** Discurso Oral II:**
Análisis de distintos tipos de discursos orales. Lengua formal e informal. Nociones de audiencia, función e interacción. Análisis teórico de aspectos suprasegmentales. Diferentes tipos de entonación y su valor comunicativo. Práctica integradora de aspectos segmentales y suprasegmentales.

*** Proceso de la Escritura II:**

Evaluación de la efectividad comunicativa del texto. Relación entre texto, escritor y lector. Rango de posibles audiencias. Inferencia de significado. Utilización de los recursos verbales para expresar significado. Importancia de los recursos no verbales. Tipos de discurso: por ejemplo, literario moderno, de divulgación y académico.

*** Comunicación Integral:**
Desarrollo de las cuatro macro habilidades lingüísticas a través de los contextos culturales en los que se utiliza el idioma inglés. 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 en el siglo XX.

*** Comunicación Avanzada I:**
Integración de las cuatro habilidades. Reflexión metalingüística. Comprensión y producción de una amplia gama de discursos. Registro académico, social y educativo. Reconocimiento de variedades dialectales y sociales del idioma inglés. Patrones de entonación, acento y ritmo en distintos tipos de discurso tales como: áulico, literario, literario infantil, coloquial, formal e informal.

*** Comunicación Avanzada II:**
Variedades discursivas auténticas en contextos de comunicación apropiados a las mismas, como por ejemplo: discurso económico, publicitario, científico-técnico Exploración, contextualización e intertextualización del idioma inglés con otros campos de conocimiento de las disciplinas escolares en la EGB y EP. Utilización de tecnologías informáticas como recurso para la enseñanza, la actualización y la interacción y socialización profesional.

AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS **Carga horaria del Area: 704 hs (19,64 %)**

PROPOSITOS DEL AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS

Las materias del Area de Fundamentos Lingüísticos se integran con las del Area de Habilidades Lingüísticas para:
1) promover el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos.
2) ofrecer espacios para la reflexión metalingüística que les permitirá a los docentes adquirir una conciencia lingüística y pragmática.
3) proporcionar a los futuros docentes instrumentos válidos sobre la regulación de sus propias producciones.

ASIGNATURAS AREA DE FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS: Gramática Inglesa I y II, Fonética y Fonología Inglesa I y II, Lingüística, Historia de la Lengua Inglesa.

*** Gramática Inglesa I:**
Introducción a la gramática. Nociones básicas: texto, discurso, clase, rango, función gramatical, forma y significado, cohesión y coherencia, coordinación y subordinación. Elementos de la oración. Clases de oraciones. Estructuras básicas.

*** Gramática Inglesa II:**
La función adverbial. Orden y énfasis. Elipsis. Aposición. Tema y rema. Proceso, partic)pante y circunstancia. Estructura de la información. Modelos y análisis. Objetivos y análisis de distintos enfoques gramaticales.

*** Fonética y Fonología Inglesa I:**
Análisis parcial de aspectos segmentales partiendo de la teoría de la articulación de fonemas. Comprensión auditiva. Utilización apropiada de los órganos de fonación.

*** Fonética y Fonología Inglesa II:**
Fonología comparada inglés/castellano. Análisis completo de aspectos segmentales partiendo de la teoría de la articulación de fonemas. Introducción a los aspectos suprasegmentales: acento y ritmo. Diferentes variedades de la pronunciación en inglés.

*** Lingüística:**
Los temas serán focalizados a partir de los grandes campos de la psico y sociolingüística y la lingüística educacional.
Se podrá optar por seminarizar esta asignatura.

*** Historia de la Lengua Inglesa:**
Estudio histórico-lingüístico de la evolución de la lengua inglesa desde sus orígenes hasta el presente. Análisis de los procesos básicos de cambio reflejados a nivel fonológico, gramatical, ortográfico, lexical y semántico.

AREA DE FORMACION DOCENTE **Carga horaria del Area: 1120hs (31,25 %)**

PROPOSITOS DEL AREA DE FORMACION DOCENTE

Las materias del área de Formación Docente tienen como propósitos:
1) formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional.
2) promover desde todas las asignaturas del Area el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.
3) profundizar la reflexión sobre las estrategias de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante la experiencia de cursar un Nivel de Idioma en una tercera lengua.
4) proporcionar un marco teórico específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera mediante las asignaturas Teorías del Sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículo; Didáctica e Investigación Educativa.
5) ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizaje propio y ajenos.
6) realizar experiencias vivenciales parciales en forma gradual (*"micro-teaching experiences"*) para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos.
7) promover la integración de los saberes disciplinar y vivencial relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera mediante su profundización en las dos instancias de Residencia Docente.
8) promover el desarrollo de un estilo de enseñanza personal basado en la intuición enriquecida por el conocimiento de un saber disciplinar actualizado.
9) desarrollar en los futuros docentes su rol como profesionales investigadores mediante el progresivo diseño e implementación de proyectos de investigación áulica (investigación en acción) para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen.

ASIGNATURAS AREA DE FORMACION DOCENTE: Problemática Educativa; Teorías del Sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículo; Didáctica e Investigación Educativa; Residencia Docente I y II; Sistema Educativo y Currículo; Metodología de la Investigación Científica; Nivel de Idioma.

*** Problemática Educativa:**
La educación y sus fundamentos. El sujeto de aprendizaje. Realidad y conocimiento. Pensamiento crítico y educación. Educación: modernidad y posmodernidad. Asignatura del Ciclo de Formación Docente, común a los Profesorados de la Facultad de Humanidades, dictada por el Departamento de Pedagogía de la Facultad, en idioma castellano, según oferta de dicho Departamento (O.C.S. 1163/98).

*** Teorías del Sujeto y del Aprendizaje:**
Teorías de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera Diferentes concepciones del lenguaje. Enfoques para su enseñanza. Interlengua. Variables y condiciones psicofísicas que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Aproximación a las investigaciones que sustentan diferentes teorías

*** Metodología de la Enseñanza:**
La situación de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Macro-habilidades comunicativas. Estilos y estrategias de aprendizaje. Tratamiento de errores. Competencia comunicativa. Introducción al diseño de programa de curso, diseño curricular y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Investigación áulica: características, instrumentos, recolección y análisis de datos.

*** Didáctica y Currículo:**
Estructura de la clase de Inglés para Nivel Inicial y 1° y 2° de EGB. Sistematización y secuenciación de actividades. Estrategias de organización de grupo. Recursos didácticos específicos del área. Diseño de programas de curso y diseño curricular. Técnicas de evaluación de desarrollo lingüístico y comunicativo. Proceso y producto. Selección y diseño de materiales. Legislación y organización escolar en Argentina. Gestión.

*** Didáctica e Investigación Educativa:**
Estructura de la clase de inglés en el 3er Ciclo de la EGB, la Educación Polimodal y otros niveles de enseñanza. Diseño de programa de curso y diseño curricular multidimensional. Evaluación y autoevaluación. Introducción a la metodología de la investigación aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras *"Management"* a nivel institucional.

*** Nivel de Idioma:**
Un Nivel de Idioma a elección (francés, portugués, alemán, italiano u otros según oferta de la Universidad, previa aceptación de éste Departamento). Competencia lingüística y comunicativa en el idioma elegido para poder manejarse en situaciones básicas de comunicación que requieran el uso de estructuras, vocabulario y expresiones correspondientes a un nivel inicial. Reflexión metacognitiva de los propios procesos de adquisición de la lengua.

*** Residencia Docente I:**
Período teórico-práctico orientado hacia la lectura, análisis, discusión y evaluación de materiales disciplinares. Desarrollo de la experiencia vivencial con alumnos de Nivel Inicial y 1° y 2° Ciclo de EGB. Integración de saberes disciplinares y vivenciales para desarrollar un estilo de enseñanza personal. Desarrollo de un proyecto de curso multidimensional y/o investigación áulica como trabajo/s final/es.

*** Residencia Docente II:**
Período de práctica vivencial en el 3° Ciclo de EGB y Educación Polimodal y otros niveles de enseñanza. Análisis y evaluación de materiales disciplinares. Perfeccionamiento profesional continuo. Reflexión sobre un estilo de enseñanza personal basado en creencias y convicciones propias de cada futuro docente. Desarrollo de proyectos de investigación aplicada.

*** Sistema Educativo y Currículo:**
La modernidad y la constitución de los sistemas educativos. Papel del Estado, Iglesia, sociedad civil e iniciativa privada en el gobierno y financiamiento del sistema. La expansión del sistema, acceso y democratización. Niveles de especificación del currículo: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico; unidad y diversidad. Formación de la nueva ciudadanía, lineamientos de reforma del modelo institucional y curricular. Se dicta en idioma castellano (O.C.S. 1163/98).

*** Metodología de la Investigación Científica:**
Clasificación y objetivo de las ciencias. Las leyes en la explicación científica. El método de la ciencia empírica. Problemas metodológicos de las ciencias sociales. La investigación. El tema, el esquema. El trabajo documental. Análisis de datos. El informe final. Asignatura del Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades, dictada en idioma castellano.

AREA CULTURAL **Carga horaria del Area: 608 hs (16,96 %)**

PROPOSITOS DEL AREA CULTURAL

1) promover la comprensión de que la lengua de un país, o grupo de países, es el producto histórico-social de determinada /s sociedad/ es.
2) favorecer el conocimiento sobre los contextos culturales donde se desenvuelve la lengua inglesa para el logro de la competencia comunicativa en la misma.
3) lograr un marco de referencia indispensable para las asignaturas de las otras Areas y para el futuro desempeño profesional de los alumnos.
4) ejercitar: (a) el idioma inglés para poder expresarse con corrección en el espectro de los discursos histórico y literario y (b) las estrategias de aprendizaje necesarias para adquirir los conceptos que servirán de base para la organización de conocimientos de las asignaturas de esta Area.
5) sensibilizar al estudiante con la idiosincrasia propia de los pueblos de habla inglesa, realizando también comparaciones con la cultura nacional y promoviendo la noción de empatía.

6) enfatizar la integración interdisciplinaria y científica a través de cursadas de asignaturas de otros Departamentos de la Facultad, las cuales apuntan a la formación integral del graduado universitario.

ASIGNATURAS AREA CULTURAL: Historia Inglesa; Literatura Inglesa; Historia de Inglaterra y EEUU; Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU; Literatura Comparada (esta última asignatura podrá seminarizarse); Asignatura Opcional: Introducción a la Filosofía / Antropología / Sociología / Historia del Pensamiento /Gramática Castellana

*** Historia Inglesa:**
Asentamientos e invasiones desde la Prehistoria al siglo XI. Relaciones entre la Corona, la nobleza, los "comunes" y las instituciones religiosas desde el siglo XI al XVII inclusive. El desarrollo del Parlamento. El proceso de formación de la nación inglesa. Reflexión sobre el aporte de la historia al proceso de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de enseñanza. Análisis de fuentes primarias y secundarias auténticas.

*** Historia de Inglaterra y EEUU:**
Siglo XVIII: las grandes revoluciones. Siglo XIX: Imperialismo. Democracia. Cambios políticos, económicos y sociales. Siglo XX: las Guerras Mundiales. La Guerra Fría. El fin de la Guerra Fría. El mundo global. Logro de competencia intercultural a través del estudio de procesos históricos. Profundización del análisis del discurso propio de la asignatura mediante la utilización de variados tipos de fuentes.

*** Literatura Inglesa:**
Teoría literaria. Distintos géneros literarios. Elementos de análisis. Estrategias discursivas de diferentes manifestaciones de la literatura medieval y/o moderna. Reflexión sobre el aporte del discurso literario al proceso de aprendizaje y al desarrollo de estrategias de enseñanza.

*** Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU:**
Visión de la modernidad y la posmodernidad a través del estudio de diferentes géneros literarios canónicos y /o no canónicos representativos de ambos países. Generación de espacios de reflexión y aprendizaje/ adquisición a partir del abordaje crítico de los distintos textos literarios a estudiar.

*** Literatura Comparada:**
Estudio de problemas de la literatura comparada utilizando diferentes manifestaciones canónicas y /o no canónicas de este fenómeno. Diversidad cultural e interculturalidad.
Se podrá optar por seminarizar esta asignatura.

***Asignatura Opcional:**
Los alumnos deberán optar por una (1) de las siguientes asignaturas ofrecidas por la Facultad de Humanidades, dictadas en idioma castellano. Se podrá solicitar al Departamento de Lenguas Modernas la inclusión en este listado de nuevas asignaturas dictadas en otras unidades académicas de la Universidad. El Departamento estudiará las propuestas, y las aceptadas serán elevadas para su aprobación por los Consejos Académico y Superior.

* *Introducción a la Filosofía*: Nociones básicas de las principales teorías filosóficas.
* *Introducción a la Antropología*: Nociones básicas de las distintas teorías antropológicas.
* *Introducción a la Sociología:* Nociones básicas de las distintas teorías sociológicas.
* *Historia del Pensamiento*: Evolución de las principales corrientes del pensamiento occidental.
* *Gramática Castellana*: Sistema y uso de la lengua española. Niveles de lengua y normativa.

PLANIFICACION DEL DICTADO DE ASIGNATURAS

1er AÑO – 1° CUATRIMESTRE

◊ Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio
◊ Discurso Escrito
◊ Gramática Inglesa I
◊ Fonética y Fonología Inglesa I
◊ Problemática Educativa

1er AÑO - 2° CUATRIMESTRE

◊ Idioma Inglés: Nivel Avanzado
◊ Proceso de la Escritura I
◊ Fonética y Fonología Inglesa II
◊ Discurso Oral I
◊ Gramática Inglesa II

2° AÑO - 1er CUATRIMESTRE

◊ Discurso Oral II
◊ Proceso de la Escritura II
◊ Teorías del Sujeto y del Aprendizaje
◊ Sistema Educativo y Currículo

2° AÑO - 2° CUATRIMESTRE

◊ Comunicación Integral
◊ Historia Inglesa
◊ Metodología de la Enseñanza

3er AÑO - 1er CUATRIMESTRE

◊ Comunicación Avanzada I
◊ Literatura Inglesa
◊ Historia de Inglaterra y EEUU
◊ Didáctica y Currículo

3er AÑO- 2° CUATRIMESTRE

◊ Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU
◊ Lingüística
◊ Residencia Docente I

4° AÑO - 1er CUATRIMESTRE

◊ Comunicación Avanzada II
◊ Didáctica e Investigación Educativa
◊ Metodología de la Investigación Científica

4° AÑO - 2° CUATRIMESTRE:

◊ Historia de la Lengua Inglesa
◊ Residencia Docente II
◊ Literatura Comparada

→ Observación: Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio e Idioma Inglés: Nivel Avanzado se ofrecerán sólo para aquellos alumnos que no hayan aprobado los respectivos finales en condición de alumno libre, respetando sus respectivas correlatividades. La Asignatura Opcional (*Introducción a la Filosofía /Sociología/ Antropología, Historia del Pensamiento, Gramática Castellana)* podrá cursarse en cualquier momento de la Carrera. El Nivel de Idioma podrá cursarse en cualquier momento de la Carrera.

→ OTRAS OBLIGACIONES:

⇒ En lo que respecta a las asignaturas Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio e Idioma Inglés: Nivel Avanzado del Área de Habilidades Lingüísticas, los alumnos deberán rendir examen final como

libres previo al cursado de las materias de la carrera dictadas en idioma inglés. Las cursadas de dichas asignaturas se ofrecerán únicamente para aquellos alumnos que no hayan aprobado los respectivos exámenes finales libres.
⇒ Nivel de idioma: Dados los objetivos de la asignatura: promover la reflexión metacognitiva de los propios procesos de adquisición de una lengua extranjera, es requisito indispensable que los alumnos cursen un nivel elemental de un idioma sobre el que no posean conocimientos previos.

⇒ En las asignaturas del *Area de Formación Docente*: *Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículo,* y *Didáctica e Investigación Educativa,* los alumnos deberán realizar observaciones informadas de situaciones de aprendizaje del Inglés como lengua extranjera y experiencias de micro-enseñanza *("micro teaching")*. Estas últimas son experiencias vivenciales breves en distintas situaciones institucionales de enseñanza-aprendizaje donde los alumnos de la Carrera realizan en forma gradual el dictado de algunos minutos de una clase, aumentando luego el tiempo hasta dictar una clase completa.

⇒ Seminarios: las asignaturas *Historia de la Lengua Inglesa, Comunicación Avanzada II, Literatura Comparada* y *Lingüística* podrán dictarse siguiendo la modalidad de seminarización, según se indica en las Areas de la Carrera. En dicho caso, los alumnos deberán cumplir con los requisitos estipulados para la aprobación de seminarios.

⇒ Requisitos *Residencia Docente I* y *II*: Cada período de Residencia Docente durará respectivamente un cuatrimestre durante el cual el alumno dedicará 10 hs. semanales a:

1. Observar, planificar y dar clases
2. Participar en actividades docentes relacionadas con el dictado de su materia dentro de la institución educativa donde realice su residencia.
3. Leer bibliografía teórico-práctica pertinente
4. Mantener reuniones con los docentes de la cátedra
5. Para la *Residencia Docente I*: deberá diseñar y desarrollar un proyecto de curso o de investigación áulica como trabajo/s final/es
6. Para la *Residencia Docente II*: deberá diseñar y desarrollar (a) un proyecto de curso acorde a la planificación general y (b) un proyecto de investigación aplicada

ANEXO II DE LA ORDENANZA DECONSEJO ACADEMICO Nº **1241**

→ CORRELATIVIDADES DE LAS ASIGNATURAS:

Fundamentación

- Para determinar el régimen de correlatividades se realizó un estudio comparativo de los Planes 1978 y 1989, a la vez que se trabajó con los elementos citados en la pág. 3.
- Para este Plan, la duración de la validez de la aprobación de las asignaturas promocionales con respecto a la cursada y aprobación de asignaturas correlativas será normada por el reglamento vigente en la Facultad de Humanidades de la UNMDP.
- El ordenamiento de las correlatividades de las asignaturas responde a la necesidad de garantizar que en los primeros cursos el alumno haya logrado la competencia lingüística básica de la lengua inglesa en las Areas de Habilidades Lingüísticas y Fundamentos Lingüísticos. Esta competencia es fundamental para posibilitar en etapas superiores una extensión a las Areas de Formación Docente y Cultural a través de ese mismo instrumento lingüístico.
- En el plano formal, las correlatividades de cursada han sido planificadas no con el propósito de obstaculizar, sino con la intención de evitar la deserción natural que se produce al no existir una guía clara desde el Plan sobre las materias que le conviene cursar en cada paso de la Carrera. Se facilita así el trabajo del alumno y su comprensión de la articulación de las asignaturas.
- Se otorga al alumno una mayor libertad y flexibilidad en las correlatividades de final, no obligándolo a rendir un número elevado de finales por año.
- En el plano pedagógico, las correlatividades han sido estructuradas teniendo en cuenta el proceso de maduración del alumno y la naturaleza integradora del Plan, el cual está orientado hacia el desarrollo gradual de estrategias y habilidades.

A) CORRELATIVIDADES DE CURSADA
B) CORRELATIVIDADES DE FINAL

ASIGNATURA	(A) CURSADA	(B) FINAL
1) Idioma Inglés: Nivel Intermedio/post-intermedio	---	---
2) Idioma Inglés: Nivel Avanzado	---	1
3) Discurso Escrito	2	2
4) Gramática Inglesa I	2	2
5) Fonética y Fonología Inglesa I	2	2
6) Proceso de la Escritura I	3	3
7) Fonética y Fonología Inglesa II	5	5
8) Discurso Oral I	5	5
9) Problemática Educativa	---	---
10) Proceso de la Escritura II	6	6
11) Discurso Oral II	7	7 y 8
12) Gramática Inglesa II	4	3 y 4
13) Teorías del Sujeto y del Aprendizaje	6	6 y 9

14) Comunicación Integral	10	6 y 8
ASIGNATURA	**(A) CURSADA**	**(B) FINAL**
15) Metodología de la Enseñanza	6	13
16) Historia Inglesa	6	8
17) Literatura Inglesa	10	10
18) Comunicación Avanzada I	11	10 y 11
19) Didáctica y Currículo	15	13
20) Sistema Educativo y Curriculum	9	---
21) Nivel de Idioma	---	---
22) Historia de Inglaterra y EEUU	6	16
23) Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU	17	17
24) Lingüística	---	19
25) Residencia Docente I	12, 18, 19, 20 y 21	---
26) Historia de la Lengua Inglesa	7,12 y 16	7 y 12
27) Literatura Comparada	23	17
28) Didáctica e Investigación Educativa	25	12
29) Comunicación Avanzada II	11	18
30) Opcional	---	---
31) Metodología de la Investigación Científica	---	---
32) Residencia Docente II	23, 25, 28, y 29	---

→ CARGA HORARIA TOTAL

Según lo indicado por las Bases para la Organización de la Formación Docente Doc. A-11

CARGA HORARIA SEMANAL (CONSIDERANDO CUATRIMESTRES DE 16 SEMANAS C/U)

ASIGNATURA	HS. SEMANALES
* Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio	8
* Idioma Inglés: Nivel Avanzado	8
Discurso Escrito	8
Gramática Inglesa I	8
Discurso Oral I	6
Fonética y Fonología Inglesa I	8
Proceso de la Escritura I	6
Fonética y Fonología Inglesa II	8

Problemática Educativa	6
Proceso de la Escritura II	6
Discurso Oral II	8
Gramática Inglesa II	8
Teorías del Sujeto y del Aprendizaje	6
Comunicación Integral	6
Literatura Inglesa	6
Historia Inglesa	6
Metodología de la Enseñanza	6
ASIGNATURA	**HS. SEMANALES**
Comunicación Avanzada I	8
Didáctica y Currículo	6
Nivel de Idioma	6
Sistema Educativo y Currículo	6
Residencia Docente I	10
TÍTULO: PROF. DE INGLÉS PARA NIÑOS	***HORAS TOTALES: 2464***
Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU	6
Historia de Inglaterra y EEUU	8
Didáctica e Investigación Educativa	6
Literatura Comparada	6
Historia de la Lengua Inglesa	6
Comunicación Avanzada II	8
Lingüística	6
Opcional	6
Metodología de la Investigación Científica	8
Residencia Docente II	10
TÍTULO: PROF. SUPERIOR DE INGLÉS	***HORAS TOTALES: 3584***

(**) Estas asignaturas serán cursadas sólo por aquellos alumnos que no hayan aprobado las mismas en forma libre en las mesas especiales de febrero/ marzo, previo al inicio de las demás cursadas.

ANEXO III DE LA ORDENANZA DE CONSEJO ACADEMICO Nº 1241

HOMOGACION DE LOS PLANES DE ESTUDIO DEL PROFESORADO DE INGLÉS UNMdP

La transición entre el Plan de Estudios propuesto y el Plan 1989 (actualmente en vigencia), se realizará mediante la siguiente homologación de materias.

PLAN NUEVO	PLAN 1989 (O.C.S. 599/98)	PLAN 1978 (O.C.S. 94/78)
* Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio	----------	----------
* Idioma Inglés: Nivel Avanzado	----------	----------
Discurso Escrito Discurso Oral I Proceso de la Escritura I	Lengua I	Lengua I
Gramática Inglesa I	Gramática Inglesa I	Gramática Inglesa I
Fonética y Fonología Inglesa I Fonética y Fonología Inglesa II	Fonética y Dicción I	Fonética I Dicción I
Discurso Oral II	Fonética y Dicción II	Fonética II Dicción II y Versificación
Proceso de la Escritura II Comunicación Integral	Lengua II	Lengua II
Gramática Inglesa II	Gramática Inglesa II	Gramática Inglesa II
Problemática Educativa Teorías del Sujeto y del Aprendizaje	Psicopedagogía y Didáctica I	Metodología I Antropología Pedagógica Psicopedagogía Evolutiva
Opcional	Gramática Castellana ó Int. a la Filosofía	Gramática Castellana ó Filosofía
Historia Inglesa	Historia y Geografía de Gran Bretaña I	Historia de Gran Bretaña Geografía de Gran Bretaña
Literatura Inglesa	Literatura Inglesa I	Literatura Inglesa I
Comunicación Avanzada I	Lengua y Dicción III	Lengua III
Metodología de la Enseñanza Didáctica y Currículo	Psicopedagogía y Didáctica II	Metodología II
Historia de Inglaterra y EEUU	Historia y Geografía de EEUU Historia de Gran Bretaña II	Historia de EEUU Geografía de EEUU Historia de Gran Bretaña Contemporánea
Literatura Contemporánea de Inglaterra	Literatura Inglesa II Literatura de EEUU	Literatura Inglesa Contemporánea Literatura de los EEUU

y EEUU		
Didáctica e Investigación Educativa	Psicopedagogía y Didáctica III	Metodología III
Lingüística	Lingüística General	Lingüística General
Comunicación Avanzada II	Lengua IV	Lengua IV
Historia de la Lengua Inglesa	Historia de la Lengua Inglesa	Historia de la Lengua
Literatura Comparada	----------	----------
Residencia Docente I Residencia Docente II	Observación y Práctica de la Enseñanza	Observación y Práctica de la Enseñanza I (Nivel Primario) y II (Nivel Secundario)
PLAN NUEVO	**PLAN 1989 (O.C.S. 599/98)**	**PLAN 1978 (O.C.S. 94/78)**
Sistema Educativo y Currículo	----------	----------
Metodología de la Investigación Científica	----------	----------
Nivel de Idioma	----------	----------
----------	Taller de Dicción	----------

(**) No deberán ser rendidas por aquellos alumnos que ingresaran a la carrera hasta el año 1998 inclusive, ya que los contenidos de las mismas estarían cubiertos con los cursos de ingreso de cada año.

ANEXO IV DE LA ORDENANZA D ECONSEJO ACADEMICO N° **1241**

CRONOGRAMA TENTATIVO DE IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO PLAN

AÑO CALENDARIO	**AÑO ACADEMICO**
1999	Primer Año
2000	Segundo Año
2001	Tercer Año
2002	Cuarto Año

CRONOGRAMA TENTATIVO DE VIGENCIA DEL PLAN 1989

AÑO CALENDARIO	**AÑO ACADEMICO**
1999 ó 2000	Segundo Año
2000 ó 2001	Tercer Año
2001 ó 2002	Cuarto Año

RECURSOS HUMANOS NECESARIOS PARA EL PROYECTO
→ PLANTA DOCENTE 1998 (PARA PLAN 1989, 23 MATERIAS)

NUMERO DE CARGOS DOCENTES RENTADOS CON ASIGNACION PRESUPUESTARIA PERTENECIENTE AL DTO. DE LENGUAS MODERNAS (Junio 1998)

Titular Simple	4 (2 Tits. Simples p /Nivel de Idioma p /otras Carreras Facultad de Humanidades)
Titular Parcial	2
Titular Exclusivo	4 (1 Tit. Exc. p /Dirección Dto. y 1 p /Nivel de Idiomas otras Carreras Fac. de Humanidades)
Adjunto Simple	4
Adjunto Parcial	2
Adjunto Exclusivo	2 (1 p /Nivel de Idiomas otras Carreras Fac. de Humanidades)
JTP Simple	1
JTP Parcial	1
JTP Exclusivo	3 (1 JTP Exc. con funciones de Coordinador Centro de Aplicación Escuela N° 5)
ATP 1° Simple	29 (2 ATPs Simple p /Nivel de Idiomas otras Carreras Fac. de Humanidades; 4 ATPs Simples con funciones docentes en el Centro de Aplicación Escuela N° 5 y 1 p /Secretaría Dto.)
ATP 1° Parcial	5 (1 ATP Parcial con parte de su dedicación p/ Nivel de Idioma Fac. Ciencias Exactas y Naturales y 1 ATP parcial p /Secretario Dto.)
ATP 2°	3
TOTAL	**57 CARGOS RENTADOS**

COSTO TOTAL MENSUAL DE LA PLANTA DOCENTE DEL DTO. LENGUAS MODERNAS: $ 26.600

CARGOS CON ASIGNACION PRESUPUESTARIA DE OTROS DEPARTAMENTOS /UNIDADES ACADEMICAS /UNMdP.

1 Adjunto Exclusivo, dicta Lengua II y Lengua IV	cargo de Ciencias Agrarias
1 Titular Parcial, 2 ATPs 1° dicta Gramática Castellana	cargo del Dto. de Letras de la Fac. de Humanidades
1 Titular Simple, 1 Adjunto Parcial, 1 JTP Simple dictan Filosofía	cargos del Dto. de Filosofía de la Fac. de Humanidades
1 Becario de Perfeccionamiento con funciones de JTP en Observación y Práctica de la Enseñanza y Psicopedagogía y Didáctica I	becas de la UNMDP
1 Titular Simple contratado dicta Historia de la Lengua	planta temporaria de la Facultad de Humanidades
TOTAL	**7 CARGOS y 1 BECARIO**

FUNCIONES ADMINISTRATIVAS: 1 Auxiliar de Departamento (cargo No Docente de la Facultad de Humanidades)

ADSCRIPTOS ALUMNOS NO RENTADOS	18
ADSCRIPTOS GRADUADOS NO RENTADOS	21
NUMERO TOTAL DE ADSCRIPTOS	39

NÚMERO APROXIMADO DE ALUMNOS DE LA CARRERA (a Diciembre 1997): 630

RECURSOS FISICOS

→ EDIFICIO:
⇒ Disponibilidad actual de aulas: ejemplo: para un total de 200 alumnos de 1er Año hay una necesidad diaria de 10/12 aulas, 90% son brindadas en préstamo por otras Unidades Académicas del Complejo Universitario.
⇒ Disponibilidad necesaria: se prevé ampliar la disponibilidad de aulas de la Facultad de Humanidades para 1999.

→ EQUIPAMIENTO
⇒ Audio: el Departamento de Lenguas Modernas posee un solo audio grabador. Es necesario contar con mayor material de audio (incluyendo grabadores, cassettes y micrófonos)
⇒ Video: la Facultad de Humanidades cuenta con un televisor color 20", una video cassettera, una video cámara y con la Sala Pablo Neruda equipada con audio y video propio, esta última a disposición de toda la UNMdP. Se necesita mayor cantidad de material de proyección de videos (incluyendo cintas de video)
⇒ Otros recursos: la Facultad de Humanidades cuenta con un retroproyector y un proyector de diapositivas con pantalla.
⇒ Laboratorio de Idiomas: hasta el presente, se utiliza el Laboratorio de Idiomas de la UNMdP en bandas horarias asignadas. Se ha planteado la ampliación de las mismas, mientras se espera la adquisición de un laboratorio propio con espacio físico dentro de la Facultad de Humanidades.
⇒ Bibliografía: Biblioteca de la UNMdP, del Departamento de Lenguas Modernas, Municipal y Julio Rattery, Hemeroteca de la UNMdP, intercambios con el Lincoln Center y la Cultural Inglesa en la Capital Federal. Es necesaria una ampliación de la bibliografía específica disponible para los alumnos y profesores.
⇒ Computadora: el Departamento de Lenguas Modernas utiliza en préstamo la computadora Pentium IBM compatible e impresora Epson pertenecientes al Grupo de Investigación *Cuestiones del Lenguaje*. Es necesaria la adquisición de una computadora con impresora y Paquete Office propiedad del Departamento de Lenguas Modernas. La UNMdP cuenta con un Centro de Cómputos con acceso a Internet.

ASIGNACION PRESUPUESTARIA → PLANTA DOCENTE NECESARIA PARA IMPLEMENTAR EL NUEVO PLAN:

La presente solicitud se hace basándose en las siguientes consideraciones:
1. estado actual de la planta docente del Departamento de Lenguas Modernas
2. dictado de materias del nuevo Plan por parte de otros Departamentos de la Facultad de Humanidades
3. disponibilidad de la planta actual de acuerdo a sus categorías y dedicaciones, según las cuales:
a) los docentes Exclusivos se encuentran afectados a tres asignaturas por año
b) los docentes Parciales se encuentran afectados a dos asignaturas por año

c) los docentes Simples se encuentran afectados a una asignatura en cada cuatrimestre

Categoría Dedicación	**Asignatura/s Prioritaria**	**Sueldo Promedio Mensual**
1 ATP de 1° Simple	Idioma Inglés: Nivel Intermedio /post-intermedio	$ 164,15
1 ATP de 1° Simple	Idioma Inglés: Nivel Avanzado	$ 164,15
1 ATP de 1° Simple	Discurso Oral I y II	$ 164,15
1 ATP de 1° Simple	Comunicación Avanzada I y II	$ 164,15
1 ATP de 1° Simple	Literatura Inglesa y Literatura Contemporánea de Inglaterra y EEUU	$ 164,15
1 ATP de 1° Simple	Comunicación Integral	$ 164,15
1 JTP Simple	Lingüística	$ 181,76
1 Adjunto Simple	Idioma Inglés: Nivel Intermedio/ post-intermedio e Idioma Inglés: Nivel Avanzado	$ 207,10
1 Adjunto Simple	Discurso Oral II	$ 207,10
TOTAL MONTO PROMEDIO MENSUAL		**$ 1.580,86**

EQUIPAMIENTO	**MONTO**
Audio y video	$ 5.000
Bibliografía p/ Biblioteca Departamento Lenguas Modernas	$ 5.000
Computadora Pentium IBM Compatible con Impresora chorro de tinta color y Paquete Office 97	$ 3.000
Laboratorio de Idiomas	$ 50.000
TOTAL	**$ 63.000**

FUENTE DE FINANCIAMIENTO: UNMDP

APENDICE B: PLANES DE TRABAJO DOCENTE (PTDs)

B.1. PTDs ÁREA HABILIDADES LINGÜÍSTICAS (AHL)

Plan de Trabajo Docente de Proceso de la Escritura I, correspondiente al segundo cuatrimestre 2004
Carga horaria total del Área curricular en el plan de estudios: 1152 hs.

Integrantes de la cátedra: 1 Titular, 3 ATPs

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 1° Año, 2° Cuatrimestre
Carga horaria total del la materia asignada en el Plan de Estudios: 96 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 6 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 2 comisiones teóricas, 2 teórico-prácticas, 4 prácticas.
Cantidad estimada de alumnos: 90

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Las asignaturas del área Habilidades Lingüísticas están orientadas a:

1) Promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades, escuchar, hablar, leer, y escribir, para posibilitar al docente ser un modelo adecuado para sus alumnos.

2) Contribuir, mediante los contenidos de las asignaturas, a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar.

3) Generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan.

4) Desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros, con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Con este propósito se sugiere incluir en los contenidos de cada asignatura temáticas relacionadas con otras materias del plan que contribuyan a la formación del alumno como hablante del inglés y como docente, en tanto conocedor de su cultura y costumbres promoviendo así una real integración entre todas las materias.

Fundamentación del objeto de estudio del curso

La asignatura Proceso de la Escritura I proporciona al alumno la oportunidad de desarrollar y afianzar el manejo de la retórica inglesa del discurso escrito, en un marco de integración con las demás habilidades lingüísticas. Los contenidos de esta materia proporcionan al alumno los medios formadores de la lengua para su mejor desenvolvimiento en las demás áreas de la carrera.

Así mismo, la asignatura guía al alumno en el proceso de poseer un sólido conocimiento teórico-práctico del idioma inglés. A través de una práctica intensiva el alumno adquiere paulatinamente la habilidad para reconocer sus errores y buscar sistemas alternativos de auto superación.

Cabe destacar que la asignatura proporciona un espacio en el cual el alumno trabaja progresivamente desde la producción guiada hasta alcanzar una producción verdaderamente espontánea en el discurso escrito.

Objetivos del curso

Los objetivos de la asignatura Proceso de la Escritura I son que el alumno:
Mejore su nivel de competencia lingüística en el manejo del discurso escrito.
Transite por las distintas etapas en el proceso de la escritura: generación, selección y organización de ideas en el párrafo.
Internalice y use las estructuras gramaticales apropiadas del discurso.
Mejore el uso y amplíe su vocabulario.
Aplique distintas técnicas, estrategias y modalidades de trabajo, adecuándolos a cada situación concreta de enseñanza-aprendizaje.
Logre un marco de referencia cultural sobre los pueblos de habla inglesa para afianzar su competencia comunicativa y desempeñar su tarea profesional.

Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar durante el curso

Unidad I: Conductas
Contenidos culturales: Habitantes nativos de América; los Comanches; su relación con la naturaleza. Su exterminio.
Contenidos lingüísticos: Introducción a los diferentes tipos retóricos de la lengua inglesa.
Comparación de los métodos lógicos del idioma ingles y del español en el desarrollo del texto escrito.
El párrafo como unidad básica de la expresión escrita.
La importancia del orden cronológico en la organización y presentación de la información en párrafos narrativos. El uso de oraciones descriptivas para el desarrollo / elaboración de ideas en la narración.
Similitud y diferencia entre el discurso escrito y el discurso oral.
Mención del personaje, el lugar, y el tiempo en la oración tópica de un párrafo narrativo
El uso de palabras conjuntivas en la articulación de las ideas para dar unidad y coherencia al párrafo
Técnicas de lectura. Inferencia. Relación de las ideas dentro de la oración. Relación de las ideas dentro del párrafo
Elaboración y desarrollo de varios borradores (*drafts*) de párrafos narrativos.

Unidad II: Movimientos de población
Contenidos culturales: La justicia social; la justicia legal; el Ku Klux Klan en los Estados Unidos.
*Contenidos lingüísticos:*Organización de los detalles en los párrafos de causa-efecto.
Oración tópica, foco, y conclusión. Elaboración de las ideas de sustentación
Orden de presentación de las ideas para dar coherencia a las ideas y unidad al párrafo
Coherencia en el discurso escrito y el discurso oral.
La lectura al servicio del proceso de la escritura. Ideas principales. Vocabulario en contexto
Elaboración y desarrollo de borradores (*drafts*) de párrafos de causa-efecto

Bibliografía de consulta, obligatoria y complementaria[1]

BATES, Jefferson D. 1981. *Writing with Precision.* New York: Colortone Press. (unidad I)
COFFEY, Margaret Pogemiller. 1987. *Communication through Writing.* New Jersey: Prentice Hall Regents. Capitulos 7, 8 y 10. (Unidades I y II)
GRISHAM, John. 1992. *A Time to Kill.* New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
HAMP-LYONS, Liz, & B. Headey. 1989. *Study Writing.* Cambridge: Cambridge University Press. (Unidad II)
LANNON, John M. 2001. *The Writing Process: A Concise Rhetoric.* New York: Addison Wesley Longman, Inc. (Unidad I y II)
MEDGE, Tricia. 1991. *Writing. Resource Books for Teachers Series.* London: Oxford University Press. (Unidad II)
MUNGER, David. 1992. *80 Readings.* New York: Harper Collins Publisher, Inc. (Unidad I)
OSHIMA, Alice and Ann Hogue. 1991.*Writing Academic English.* New York: Addison-Wesley Publishing Company. (Unidades I y II)
ROBSON, Lucia St. Clair. 1993. *Ride the Wind.* New York: Ballantine Books. (Unidades I y II)
SOKOLIK, M. E. 1993. *Global Views.* Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers. (Unidad II)
SULLIVAN, Katheleen. 1980.*Paragraph Writing.* New Jersey: Prentice Hall Regents. (Unidades I y II)
WELLMAN, Guy, 1992. *Wordbuilder. Avon.* The Bath Press. (Unidades I y II)

Descripción de Actividades de aprendizaje
Lectura como instrumento de apoyo al proceso de la escritura. Uso de lectura intensiva y extensiva para ampliación del vocabulario y sedimentación de las estructuras del idioma. Resolución de guías de estudio. Organización y desarrollo de párrafos narrativos y de causa-efecto. Similitud y diferencia entre el discurso escrito y el discurso oral. Práctica de uso de tipo de retórica adecuado para establecer los propios puntos de vista. Extensa práctica en la elaboración del discurso escrito, partiendo de la redacción guiada hasta llegar a la producción libre y espontánea.

Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones parciales
Las clases teóricas y teórico-prácticas estarán a cargo del profesor a cargo de la materia, mientras que los profesores auxiliares estarán a cargo de las clases prácticas. Durante el cuatrimestre los alumnos completarán trabajos prácticos sobre la escritura de párrafos siguiendo las pautas de *'process writing'*. Estos trabajos serán devueltos a los alumnos con comentarios sobre el contenido, la organización de la información y el uso del idioma;

[1] El formato de las citas y de los PTDs en general corresponde a la docente de los cursos.

dichos comentarios servirán de guía para que el alumno reflexione y mejore su habilidad para expresarse en forma escrita. Todos los integrantes de la cátedra participarán en estas 'respuestas-guías' que los alumnos reciban.

Las evaluaciones parciales y los recuperatorios también estarán a cargo del profesor responsable de la materia y el cronograma tentativo será el siguiente:
Parcial #1: cuarta semana de septiembre
Recuperatorio: segunda semana de octubre
Parcial #2: segunda semana de noviembre
Recuperatorio: última semana de noviembre

Procesos de intervención pedagógica

Modalidades de intervención pedagógica más utilizadas durante el curso: clase magistral; sesiones de discusión, trabajo de laboratorio/ taller, taller-grupo operativo, estudio de casos, sesiones de aprendizaje individual, tutorías.

Evaluación

Para aprobar la cursada de Proceso de la Escritura I los alumnos deberán completar el 75% (setenta y cinco por ciento) de los trabajos prácticos, los que consistirán en la elaboración y desarrollo de determinados tipos de expresión escrita. Los alumnos deberán aprobar los 2 (dos) exámenes parciales o sus recuperatorios. Para los exámenes parciales se utilizará la misma modalidad que para los trabajos prácticos.

Los alumnos que cumplan con los requisitos enumerados anteriormente estarán en condiciones de tomar el examen final. Este examen será escrito.

Aquellos alumnos que cumplan con los requisitos detallados a continuación podrán aprobar la materia por promoción:
Aprobar el 75% (setenta y cinco por ciento) de los trabajos prácticos
Aprobar los dos exámenes parciales
Obtener un promedio de 6 (seis) puntos o más en los exámenes parciales
Contar con el 75% (setenta y cinco por ciento) de asistencia a cada una de las clases

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente

Las clases teóricas y teórico-prácticas estarán a cargo del profesor responsable de la materia, mientras que los profesores auxiliares estarán a cargo de las clases prácticas. En el dictado de esta cátedra se usará la metodología 'la escritura como proceso' por lo que todos los integrantes de la cátedra participarán activamente en los comentarios semanales que los alumnos reciban sobre su discurso escrito. Los profesores ayudantes estarán así expuestos a los sistemas y formas de evaluación del discurso escrito a fin de que se vayan también formando en este área. Los alumnos tendrán también la oportunidad de analizar ciertos aspectos del discurso oral y ponerlos en práctica para expresar opiniones.

Plan de Trabajo Docente de Proceso de la Escritura II, correspondiente al primer cuatrimestre 2004

Integrantes de la cátedra: 1 Titular, a Adjunta, 1 ATP.

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 2° Año, 1° Cuatrimestre
Carga horaria total de la materia asignada en el Plan de Estudios: 96 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 6 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 2 comisiones teóricas, 2 teórico-prácticas, 4 prácticas.
Cantidad estimada de alumnos: 70

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Las asignaturas del área Habilidades Lingüísticas están orientadas a:

1) Promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades, escuchar, hablar, leer, y escribir, para posibilitar al docente ser un modelo adecuado para sus alumnos.

2) Contribuir, mediante los contenidos de las asignaturas, a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar.

3) Generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan.

4) desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros, con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Con este propósito se sugiere incluir en los contenidos de cada asignatura temáticas relacionadas con otras materias del plan que contribuyan a la formación del alumno como hablante del inglés y como docente, en tanto conocedor de su cultura y costumbres promoviendo así una real integración entre todas las materias.

Fundamentación del objeto de estudio del curso

La asignatura Proceso de la Escritura II proporciona al alumno la oportunidad de desarrollar y afianzar el manejo de la retórica inglesa del discurso escrito, en un marco de integración con las demás habilidades lingüísticas. Los contenidos de esta materia proporcionan al alumno los medios formadores de la lengua para su mejor desenvolvimiento en las demás áreas de la carrera.

Esta signatura provee al alumno un espacio para continuar el afianzamiento de elaboración y desarrollo del párrafo escrito iniciado en Proceso de la Escritura I para luego dedicarse de lleno a la redacción de ensayos. El enfoque estará especialmente orientado hacia las formas retóricas de causa-efecto y comparación-contraste. El alumno trabaja progresivamente desde la producción guiada hasta alcanzar una producción verdaderamente espontánea en el discurso escrito. A través de una práctica intensiva, el alumno adquiere paulatinamente la habilidad para reconocer sus errores y buscar sistemas alternativos de auto superación.

Objetivos del curso

Los objetivos de la asignatura Proceso de la Escritura II son que el alumno:
Adquiera capacidad para expresarse en forma escrita en textos más extensos.
Desarrolle y afiance el manejo del idioma escrito en los géneros retóricos causa-efecto y comparación-contraste.
Mejore el uso de estructuras gramaticales y del vocabulario adecuados al discurso.
Desarrolle espíritu, capacidad y hábito de investigación.
Desarrolle la capacidad de autocrítica que le permita reconocer los propios errores y reformular técnicas para crecer lingüísticamente en forma independiente.

Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar durante el curso

Unidad I: Hábitos y costumbres

Contenidos culturales: Cómo las diferentes realidades sociales afectan las costumbres de los pueblos. Causas por las que ciertos hábitos son percibidos en forma diferente por distintos grupos sociales.
Contenidos lingüísticos: Revisión y edición del párrafo escrito.
Características generales del ensayo. El párrafo introductorio y el párrafo final en un ensayo
Los párrafos de desarrollo
Articulación que los párrafos deben presentar dentro de un ensayo
Coherencia y unidad en el texto escrito. Coherencia y unidad en el discurso oral
Importancia de la puntuación. Fragmento de oraciones
La lectura como un proceso activo al servicio de la escritura
La importancia del vocabulario. Técnicas para su incremento
Elaboración y desarrollo de borradores (*drafts*) de ensayos de causa/efecto

Unidad II: Comportamiento y creencias

Contenidos culturales: Comparación/contraste del comportamiento humano en diferentes sociedades. Cómo las creencias arraigadas en las historias de los pueblos afectan el comportamiento.
Los estereotipos. El racismo
Contenidos lingüísticos: Organización de la información en un ensayo de comparación/contraste
Cómo expresar un opinión por medio de comparación-contrate
La importancia de un bosquejo previo a la escritura del ensayo
La lectura como proceso activo al servicio de la escritura
Similitud y diferencia entre el discurso escrito y el discurso oral.
Elaboración y desarrollo de borradores (*drafts*) de ensayos de comparación/contraste
La importancia de la crítica de grupo para el mejoramiento de la expresión escrita

Bibliografía de consulta, obligatoria y complementaria

ESCHHOLZ, Paul and Alfred Rosa. 1987. *Outlooks and Insights. A Reader for College Writers.* New York: St. Martin's Press. (Unidades I y II)
FELLAG, Linda Robinson and Laura Tomassi Le Drean. 1991. *Tools for Writing.* Massachussetts: Heinle & Heinle. (Unidades I y II)
GRISHAM, John. 1989. *A Time to Kill.* New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
HAMP-LYONS, Liz, & B. Headey. 1989. *Study Writing.* Cambridge: Cambridge University Press. (Unidad II)
HAWLEY, James and Charles Tilghman. 1992. *Getting Down to Specifics.* New York: Harper Collins Publishers. (Unidades I y II)
JENKNS, Mark. 1986. *Writing: A Content Approach to ESL Composition.* New Jersey: Prentice Hall Regents (unidad II)
MERIWHETHER, Nell. 1998. *Strategies for Writing Successful Essays.* Lincolnwood, Illinois: NTC Publishing Group. (Unidades I y II)
MUNGER, David. 1992. *80 Readings.* New York: Harper Collins Publisher, Inc. (Unidad I)
OSHIMA, Alice and Ann Hogue. 1991.*Writing Academic English.* New York: Addison-Wesley Publishing Company. (unidades I y II)
SPACK, Ruth. 1996. *A Cross-cultural Reading/Writing Text* . New York: St. Martin's Press. (Unidad I)
SULLIVAN, Katheleen. 1980. *Paragraph Writing.* New Jersey: Prentice Hall Regents. (Unidades I y II)
REID, Joy. 1988. *The Process of Composition.* New jersey: Prentice Hall Regents. (Unidades I y II)
WOODS WINDLE, Janice. *True Women.* New York: Ballantine Books. (Unidad II)

Descripción de actividades de aprendizaje

Afianzamiento de la elaboración del párrafo y desarrollo de ensayos de acuerdo a diferentes tipos de retórica. Establecer los propios puntos de vista debidamente fundamentados en un ensayo de causa-efecto y de comparación-contraste. Investigación bibliografiíta y en Internet. Resolución de guías de estudio. Lectura extensiva e intensiva; en lectura extensiva selección personal de vocablos, expresiones y estructuras sintácticas para mejorar el manejo del idioma escrito. Producción escrita en forma guiada y espontánea.

Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones parciales

Las clases teóricas y teórico-prácticas estarán a cargo del profesor a cargo de la materia, el Profesor Adjunto estará a cargo de clases teórico-prácticas y el profesor auxiliar estará a cargo de las clases prácticas. Durante el cuatrimestre los alumnos completarán trabajos prácticos sobre la escritura de ensayos siguiendo las pautas de *'process writing'*. Estos trabajos serán devueltos a los alumnos con comentarios sobre el contenido, la organización de la información y el uso del idioma; dichos comentarios servirán de guía para que el alumno reflexione y mejore su habilidad para expresarse en forma escrita. Todos los integrantes de la cátedra participarán en estas respuestas que los alumnos reciban.

Las evaluaciones parciales y los recuperatorios también estarán a cargo del profesor responsable de la materia y el cronograma tentativo será el siguiente:
#1 Primera semana de mayo
Recuperatorio: tercera semana de mayo
#2 segunda semana de junio
Recuperatorio: cuarta semana de junio

Procesos de intervención pedagógica: clase magistral, sesiones de discusión, taller-grupo operativo, trabajo de investigación, estudio de casos, sesiones de aprendizaje individual, tutorías.

Evaluación

Para aprobar la cursada de Proceso de la Escritura II los alumnos deberán completar el 75% (setenta y cinco por ciento) de los trabajos prácticos, los que consistirán en la elaboración y desarrollo de determinados tipos de expresión escrita y expresión oral. Los alumnos deberán aprobar los 2 (dos) exámenes parciales. Para los exámenes parciales se utilizará la misma modalidad que para los trabajos prácticos.

Los alumnos que cumplan con los requisitos enumerados anteriormente estarán en condiciones de tomar el examen final. Este examen será escrito. En algunos casos y cuando así lo crea necesario el tribunal examinador, el examen final podrá incluir una sección oral.

Aquellos alumnos que cumplan con los requisitos detallados a continuación podrán aprobar la materia por promoción:
Aprobar el 75% (setenta y cinco por ciento) de los trabajos prácticos
Aprobar los dos exámenes parciales

Obtener un promedio de 6 (seis) puntos o más en los exámenes parciales
Contar con el 75% (setenta y cinco por ciento) de asistencia a cada una de sus clases

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente

Las clases teóricas, y las teórico-prácticas estarán a cargo del profesor responsable de la materia, mientras que los profesores auxiliares estarán a cargo de las clases prácticas. En el dictado de esta cátedra se usará la metodología 'la escritura como proceso' por lo que todos los integrantes de la cátedra participarán activamente en los comentarios semanales que los alumnos reciban sobre su discurso escrito. Los profesores ayudantes estarán así expuestos a los sistemas y formas de evaluación del discurso escrito a fin de que se vayan también formando en este área.

Plan de Trabajo Docente de Comunicación Avanzada II, correspondiente al primer cuatrimestre de 2005

Integrantes de la cátedra: 1 Titular, 1 JTP, 1 ATP.

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 4° Año, 1° Cuatrimestre
Carga horaria total de la materia asignada en el Plan de Estudios: 128hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 8 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 1 comisión teórica, 1 teórico-práctica, 2 prácticas.
Cantidad estimada de alumnos: 50

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Las asignaturas del área Habilidades Lingüísticas están orientadas a:

1) Promover un manejo fluido y eficaz del inglés manifestado a través de sus cuatro macro-habilidades, escuchar, hablar, leer, y escribir, para posibilitar al docente ser un modelo adecuado para sus alumnos.

2) Contribuir, mediante los contenidos de las asignaturas, a que los futuros docentes dominen el objeto de aprendizaje que deberán enseñar.

3) Generar entre los estudiantes reflexiones sobre el propio uso de la lengua y los procesos que la generan.

4) Desarrollar gradualmente la comprensión y producción de discursos escritos y orales de diversos géneros, con el fin de promover una efectiva competencia lingüística y comunicativa, considerando al lenguaje como objeto de estudio sin perder de vista su rol mediador en la adquisición de conocimientos. Con este propósito se sugiere incluir en los contenidos de cada asignatura temáticas relacionadas con otras materias del plan que contribuyan a la formación del alumno como hablante del inglés y como docente, en tanto conocedor de su cultura y costumbres promoviendo así una real integración entre todas las materias.

Fundamentación del objeto de estudio del curso

El hecho de ser Comunicación Avanzada II una de las ultimas materias del área que el alumno cursa, confiere a la asignatura la responsabilidad de proporcionar a los alumnos una de las ultimas oportunidades para afianzar todos los medios fundamentales formadores de la lengua para su mejor desenvolvimiento en su carrera profesional. La asignatura Comunicación Avanzada II proporcionará a los alumnos la oportunidad de analizar variedades del discurso provenientes de diferentes áreas disciplinares. Se observará como los mismos tipos de discursos varían de acuerdo a las disciplinas que correspondan.

Así mismo, la asignatura Comunicación Avanzada II guiará a los alumnos en el uso de tecnologías informáticas como recurso para la enseñanza. Se reflexionará sobre las ventajas que dicha tecnología presenta como medio de interacción y actualización profesional.

Objetivos del curso

Los objetivos de la asignatura Comunicación Avanzada II son lograr que el alumno:
Egrese con un sólido conocimiento teórico-práctico del idioma inglés

Desarrolle la capacidad de juicio y la independencia de criterio necesarias para evaluar una situación en forma real y objetiva

Desarrolle la capacidad de autocrítica que le permita reconocer los propios errores y reformular sistemas y métodos de trabajo

Tenga a su disposición los recursos metodológicos necesarios para la transmisión eficaz de sus conocimientos profesionales

Desarrolle la inquietud de mantenerse actualizado en las especialidades propias y afines. para acrecentar y/o perfeccionar sus conocimientos profesionales

Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar durante el curso

Unidad I: Sociedad, ciencia y arte: El uso de diferentes variedades de discurso. La narración en la literatura y en el discurso científico.
La importancia del uso de vocablos adecuados; vocabulario general versus vocabulario específico: connotaciones y denotaciones
La importancia del orden cronológico de la narración en variedades discursivas. Escribir partiendo de la propia experiencia. Relación entre los párrafos. Organización y desarrollo de borradores

Unidad II: El comportamiento humano: Identificación de problemas sociales en la vida cotidiana de los estudiantes. Exploración de diferentes posiciones en relación a esos problemas. Falacias de la lógica
La importancia del léxico. El vocabulario del discurso especifico
Revisión de la organización del ensayo siguiendo la retórica del idioma ingles. Elaboración y desarrollo de un ensayo argumentativo

Bibliografía de consulta, obligatoria, y/o complementaria

ACHEBE, Chinua. 1993. *Dead Men's Path.* In McMahan, E., S. Day, y R. Funk. *Literature and the Writing Process.* New York: MacMillan.
BROWN, Dan. 2003. *The Da Vinci Code.* New York: Doubleday.
CARINO, Peter. 1990. *The Basic College Writer.* Illinois: Scot, Foresman/Little, Brown Higher Education.
JENKINS, Mark. 1986. *Writing.* New Jersey: Prentice Hall.
JOYCE, James. 1993 "Araby," in McMahan, E., S. Day, y R. Funk. *Literature and the Writing Process.* New York: MacMillan.
JOYCE, James. 1993. *"Evelin,"* in McMahan, E., S. Day, y R. Funk. *Literature and the Writing Process.* New York: MacMillan.
KOSHI, Anne K. 1992. *Discoveries.* Massachusetts: Heinle & Heinle.
HAWLEY, James and Charles Tilghman. 1992. *Getting Down to Specifics.* New York: Harper Collins Publishers.
OSHIMA, Alice & Ann Hogue. 1991. *Writing Academic English.* New York: Addison-Wesley.
SMALZER, William R. 1996. *Write to be Read.* New York: Cambridge University Press.
SMITH, Lorraine C. and N. Nici Mare. 1996. *Topics of Today.* Massachusetts: Heinle & Heinle.
SWIFT, Graham. 1983. *Waterland.* London: Macmillan Publishers, Ltd.
TYLER, Anne. 2004. *The Amateur Marriage.* London: Vintage. Random House.

Descripción de Actividades de aprendizaje

Se utilizará la lectura como medio para mejorar su uso del idioma oral y escrito. Se explorarán las diferencias en el uso del léxico de acuerdo a las variedades discursivas.

Evaluación de diferentes posturas relacionadas con temas sociales controversiales. Elaboración de textos narrativos y ensayos argumentativos en relación con los temas analizados y discutidos en clase. Participación en un debate oral tomando una posición asignada.

Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones parciales

Las clases teóricas, teórico-prácticas y parte de las prácticas estarán a cargo del profesor a cargo de la materia, mientras que el profesor auxiliar estará a cargo de las clases prácticas.

El trabajo sobre el material de lectura para ampliar vocabulario, mejorar el uso de estructuras y perfeccionar el uso del idioma en general serán actividades que se llevarán a cabo en forma equitativa entre los profesores de cátedra.

Siguiendo las pautas indicadas por la metodología 'la escritura como proceso', todos los profesores integrantes de la cátedra participarán en la tarea de proveer comentarios guías sobre las diferentes versiones escritas que cada uno de los alumnos entregue.

Los exámenes parciales y sus recuperatorios se realizaran de acuerdo al siguiente cronograma tentativo:
1 cuarta semana de abril
Recuperatorio: segunda semana de mayo
2 Primera semana de junio
Recuperatorio: tercera semana de junio

Procesos de intervención pedagógica [no los indica]

Evaluación

Para aprobar la cursada de Comunicación Avanzada II los alumnos deberán aprobar el 75% (setenta y cinco por ciento) de los trabajos prácticos, los que consistirán en la elaboración y desarrollo de determinados tipos de expresión oral y/o escrita. Los alumnos deberán aprobar los 2 (dos) exámenes parciales. Para los exámenes parciales se utilizará la misma modalidad que para los trabajos prácticos. Previo a la evaluación los alumnos tendrán amplia práctica en la modalidad que se usará para su evaluación.

Los alumnos que cumplan con los requisitos enumerados anteriormente estarán en condiciones de tomar el examen final. Este examen Serra escrito y oral. La no aprobación de cualquiera de sus partes se considerara eliminatoria.

Aquellos alumnos que cumplan con los requisitos detallados a continuación podrán aprobar la materia Comunicación Avanzada II por promoción:
Aprobar el 75% (setenta y cinco por ciento) de los trabajos prácticos
Aprobar los dos exámenes parciales
Obtener un promedio de 6 (seis) puntos o mas en los exámenes parciales
Contar con el 75% (setenta y cinco por ciento) de asistencia en cada una de las clases

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente

Las clases teóricas, teórico-prácticas, y parte de las prácticas estarán a cargo del profesor responsable de la materia, mientras que los profesores auxiliares estarán a cargo de las clases prácticas. Todos los integrantes de la cátedra participarán activamente en los comentarios semanales que los alumnos recibirán sobre su discurso escrito. Los profesores ayudantes serán expuestos a los sistemas y formas de evaluaciones en el curso a fin de que se vayan también formando en esta área.

LENGUA IV Plan de estudios 1989

Aquellos alumnos que pertenezcan al plan de estudios 1989 y las modificaciones aprobadas en 1993 por OCS 488 cumplirán parcialmente con los requisitos de Lengua IV cursando Comunicación Avanzada II. Para cubrir totalmente los objetivos de la asignatura Lengua IV deberán entregar un trabajo de investigación a campo. Guiados por el profesor a cargo de la cátedra, los alumnos diseñaran, recogerán datos y los analizaran con el fin de sacar conclusiones claras y objetivas de los resultados obtenidos. El docente y los alumnos tendrán cuatro encuentros en los que se presentarán y discutirán los lineamientos del trabajo. Los días y horario de dichos encuentros se establecerán de común acuerdo al comienzo de la cursada de Comunicación Avanzada II.

B.2. PTDs ÁREA FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS (AFL)

Plan de Trabajo Docente de Gramática Inglesa I, correspondiente al primer cuatrimestre de 2005
Carga horaria total del área curricular en el plan de estudios: 704 hs.

Integrantes de la cátedra: 1 Titular, 1 Adjunto, 3 ATPs.

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 1° Año, 1° Cuatrimestre
Carga horaria total de la materia asignada en el Plan de Estudios: 128 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 8 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 2 comisiones teóricas, 2 teórico-prácticas, 3 prácticas.
Cantidad estimada de alumnos: 90

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Propósitos de formación enunciados en el plan estudios 1999 aprobado por OCS N° 1616/99

Propósitos de formación del área curricular
Las materias del Área de Fundamentos Lingüísticos se integran con las del Área de Habilidades Lingüísticas para

1. Promover el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos.
2. Ofrecer espacios para la reflexión metalingüística que les permita a los futuros docentes adquirir una conciencia lingüística y pragmática.
3. Proporcionar a los futuros docentes instrumentos válidos sobre la regulación de sus propias producciones.

Fundamentación del objeto de estudio del curso

Gramática Inglesa I conforma con Gramática Inglesa II, Fonética y Fonología Inglesa I y II, Discurso Escrito, Proceso de la Escritura I y Discurso Oral I, el primer paso en la formación lingüística del alumno y responde junto con ellas a un objetivo general: contribuir a un mayor nivel de competencia lingüística tanto en la recepción como en la producción de la lengua inglesa. Como materia del primer año de la carrera constituye el basamento a partir del cual se procede a trabajar en el tratamiento de las problemáticas abordadas en las materias correspondientes a los subsiguientes años de la carrera.

Por otra parte, conjuntamente con las otras asignaturas del Area de Fundamentos Lingüísticos: Fonética y Fonología Inglesa I y II, Gramática Inglesa II, Gramática Castellana (opcional), Historia de la Lengua Inglesa y Lingüística, Gramática Inglesa I contribuye con los elementos necesarios para el conocimiento formal del idioma, en este caso mediante el análisis gramatical del Inglés, facilitando la reflexión sobre la estructura morfo-sintáctica del idioma.

Objetivos del curso

Generales
Que al finalizar el curso el alumno sea capaz de:
a) Manejar adecuadamente algunas técnicas de reflexión y análisis gramatical.
b) Percibir la complejidad del lenguaje
c) Reconocer los muchos factores que intervienen en el evento del habla.
d) Relacionar el texto con su correspondiente contexto situacional y cultural.
e) Visualizar al lenguaje como un todo que sólo puede ser parcializado para los fines de su estudio sistemático sin perder la visión de su globalidad.
f) Entender el papel de la Gramática en el ciclo de formación de un profesor de inglés.
g) Desarrollar su capacidad de análisis partiendo de la observación y de su propia experiencia como hablante de una lengua.
h) Organizar su pensamiento para lograr comunicarse con eficacia.

i) Relacionar usos y significados con estructuras y formas del lenguaje.
Específicos por Unidad

Unidad I
Discutir la relación entre gramática y otros niveles de análisis y descripción lingüística
Analizar la relación entre gramática y semántica
Comprender los conceptos básicos que fundamentan los principales enfoques gramaticales

Unidad II
Manejar técnicas de análisis y reflexión gramatical
Reconocer relaciones morfosintácticas
Identificar funciones y categorías gramaticales
Distinguir distintos niveles de análisis gramatical

Unidad III
Describir el sistema verbal del inglés
Clasificar verbos según criterios morfológicos, sintácticos y semánticos
Analizar el sistema de transitividad
Clasificar tipos de proceso
Describir formas y usos de tiempos verbales
Reconocer aspecto, modo, voz y justificar su uso en contexto
Analizar formas y usos de formas verbales no conjugadas

Selección de Contenidos

Unidad I: Introducción a la Gramática: Lenguaje, lingüística y gramática. Lengua y habla. Competencia y Actuación. Niveles de análisis lingüístico. Morfología, Sintaxis. Semántica. Pragmática. Relación entre gramática y semántica. Forma y significado. La diversidad del significado. Contenido proposicional. Significado léxico. Funciones gramaticales. Criterios de corrección. Lenguaje oral y escrito. Teoría gramatical. Principales enfoques. Gramática formal. Gramática textual. Análisis del discurso. Cohesión y coherencia. Marcadores discursivos. Redes referenciales.
Bibliografía: 1 (cap.6) 2 (cap.1, 2) – 3 (cap. 1, 2, 3) – 4 (Introd.) – 5 (cap.1, 2) – 6 (cap.4) – 7 (section 4) – 8 (cap.1) - 9 (cap.4) – 10 (cap.2) – 11 (cap.1, 2, 4, 5) -

Unidad II: Visión preliminar: Forma y Función:
Gramática estructural. Niveles de análisis. Funciones sintácticas. Estructuras gramaticales básicas. Funciones y categorías. Sujeto y predicado. Predicación. Complementos y objetos. La función adverbial. Oración. Proposición. Frase. Clases de oraciones. Coordinación. Subordinación. "Embedding". Oraciones complejas. Análisis de oraciones. Elementos del habla. Clases de palabras. Morfología: flexión y derivación. Concordancia.
Bibliografía: 1 (cap. 2, 3 4, 5) – 3 (cap.2, 5, 6, 19) – 5 (cap.4, 5, 6, 7) – 7 (section 4) – 8 (cap.12) – 15 (cap.3, 11) – 16 -

Unidad III: El sistema verbal: El verbo. Concepto. Clasificación. Accidentes. Relación entre escala temporal y tiempo verbal. Usos de tiempos verbales. Aspecto. Modo. Modalidad. Voz. Actitudes del hablante. Verbos modales. Formas verbales no conjugadas: infinitivo, participio y gerundio. Usos y funciones. Sistema de Transitividad. Tipos de proceso. Predicación. "Multi-word verbs". Combinaciones con preposiciones y partículas adverbiales
Bibliografía: 1 (cap.13) - 3 (cap. 7, 8, 9, 18, 21, 22) – 4 (5, 6) - 5 (14, 16, 17, 18, 19, 20) – 7 (section 4) – 8 (cap.5, 8, 10) – 14 (cap.1) – 15 (cap.12) - 16

Bibliografía Obligatoria[2]

1. Aarts, B. 1997: *English Syntax and Argumentation.* Macmillan Press Ltd.
2. Batstone, R. 1994: *Grammar.* Candlin and Widdowson (ed.) O.U.P.
3. Celce-Murcia, M and D. Larsen Freeman. 1999: *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course.* Second Edition. Heinle and Heinle Publishers.

[2] Se han preservado las convenciones para las citas bibliográficas utilizadas por la docente junto con la organización general de sus PTDs.

4. Halliday, M.A.K.1994: *An Introduction to Funcional Grammar*. 2nd. Edition. London: Arnold..
5. Jacobs, R. 1995: *English Syntax. A Grammar for English Language Professionals*. O.U.P.
6. Kenworthy, J. 1991: *Language in Action. An Introduction to Modern Linguistics*. Longman.
7. Leech, G and J. Svartvik. 1994: *A Communicative Grammar of English*. 2nd. Edition. Longman.
8. Lock, G.1996: *Functional English Grammar*. Richards J.(ed.). C.U.P.
9. Lyons, J. 1969: *An Introduction to Theoretical Linguistics*. O.U.P
10. Lyons, J. 1991: *Chomsky*. 3rd. Edition. Fontana Press
11. Lyons, J. 1981. *Language and Linguistics*. Cambridge University Press.
12. McCarthy, M. 1991: *Discourse Analysis for Language Teachers* . C.U.P.
13. Palmer, F.1971: *Grammar*. Penguin Books.
14. Palmer, F. 1986: *Mood and Modality*. Cambridge University Press.
15. Quirk, R. and S. Greenbaum. 1973: *A University Grammar of English*. Longman.
16. Wekker and Haeggeman. 1985: *A Modern Course in English Syntax*. Routledge.

Complementaria

17. Brazil, David.1995: *A Grammar of Speech*. Sinclair,J.and Carter,R.(ed.).O.U.P.
18. Hornby, A.S.1972: *A Guide to Patterns and Usage in English*. O.U.P.
19. Kreidler, Charles. 1998. *Introducing English Semantics*. Routledge.
20. Quirk, Leech and Svartvik.1972: *A Grammar of Contemporary English*. Longman.
21. Swan, Michael.1984: *Basic English Usage*. C.U.P.

De Ejercitación

22. Bowers, R, B. Bamber; R. Straker-Cook & A. Thomas. 1991: *Talking about Grammar*. Longman.
23. Close, R.A.1981: *A University Grammar of English* Workbook. Longman.
24. Corder, P. 1990: *An Intermediate English Practice Book*. Longman.
25. Dean, M.1993: *English Grammar Lessons*. O.U.P.
26. Eckersley & Eckersley.1983: *A Comprehensive English Grammar*. Longman.
27. Elsworth & Walker.1986: *Grammar Practice for Intermediate Students*. Longman.
28. Forsyth, W & S. Lavander. 1994: *Help with Grammar I*. Heinemann.
29. Forsyth, W and Lavander,S. 1994: *Help with Grammar II*. Heinemann.
30. Gethin, H.1990. *Grammar in Context*. Nelson.
31. Hall,N. & J. Shepheard. 1991: *The Anti-grammar Grammar Book*. Longman.
32. Hashemi, Louise & R. Murphy, 1995: *English Grammar in Use*. Supplementary Exercises. C.U.P.
33. Jones, L.1991: *Communicative Grammar Practice*. C.U.P.
34. Murphy, R.1994: *English Grammar in Use*. 2nd Ed., C.U.P.
35. Posner, M. 1991 *Practice in English*. Nelson.
36. Spankie, G.M.1992: *English in Use*. Nelson.
37. Thomson & Martinet.1980: *A Practical English Grammar* - Exercises 1. 2nd Ed. C.U.P.

Descripción de Actividades de aprendizaje

Los alumnos desarrollarán las siguientes actividades en las distintas etapas del proceso: investigación bibliográfica, resolución de guías de estudio y cuestionarios, resolución de problemas, *brainstorming*, proyectos grupales e individuales, trabajo en pares, trabajo grupal, debates y discusión.

Durante el transcurso de la clase se motivará a los alumnos para que participen activamente reflexionando a partir de ejemplos dados, elaborando generalizaciones en forma individual y grupal, analizando interrogantes planteados por el profesor, buscando áreas de aplicación, formulando preguntas sobre el tema.

Fechas tentativas de exámenes parciales
Primer Examen Parcial 3 de mayo
Recuperatorio Primer Examen Parcial 17 de mayo
Segundo Examen Parcial 14 de junio
Recuperatorio Segundo Examen Parcial 28 de junio

Procesos de intervención pedagógica:

Clases magistrales (16 horas)
Sesiones de discusión (20 horas)
Taller- grupo operativo (36 horas)
Sesiones de aprendizaje grupal (40 horas)
Tutorías extra clase (20 horas)

Evaluación
Requisitos de aprobación

La asignatura es de carácter cuatrimestral con una carga de 8 horas semanales organizadas según consta en el cronograma de actividades. Se ha optado por el sistema de promocionalidad sin examen final.

La aprobación de la asignatura por promoción sin examen final exigirá cumplir con los siguientes requisitos

1) aprobar dos exámenes parciales o sus correspondientes recuperatorios, con 6 o más de 6 como promedio del primero y el segundo parcial. Serán exámenes escritos de carácter teórico-practico.
2) 2) aprobar al menos un 75% de los trabajos prácticos ofrecidos por los ATP. Las clases teóricas del adjunto y titular también podrán eventualmente destinarse para realizar trabajos prácticos, en cuyo caso se informará oportunamente.
1) Asistir al menos al 75% de la totalidad de las clases dadas, teóricas, prácticas y teórico-prácticas.

Los alumnos que cumplan con 2 y 3, pero no con 1, o bien porque aprobaron el 1ro y 2do parcial con 4 o 5, o bien porque desaprobaron el segundo, podrán optar por un examen global para recuperar la promocionalidad.

Para aprobar la cursada de la asignatura con examen final los alumnos deberán

1) aprobar los parciales o sus correspondientes recuperatorios.
2) Asistir al 75% de las clases prácticas y resolver los trabajos prácticos allí propuestos

Cumplidas estas condiciones de cursada, el alumno podrá rendir el examen final, que será escrito y oral de carácter teórico-práctico, siendo el escrito eliminatorio.
Los alumnos libres deberán rendir un examen escrito sobre la totalidad del programa, de carácter eliminatorio, y luego un examen oral, ambos teórico-prácticos.

Criterios de evaluación

Las evaluaciones parciales serán escritas, e incluirán la resolución de ejercicios similares a los presentados en las clases a través de la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos y el desarrollo de temas teóricos tratados en clase. Los exámenes de recuperación serán del mismo tenor que las evaluaciones originales.

Los siguientes aspectos serán considerados de interés en lo actuado por los alumnos durante las evaluaciones
Adecuación, relevancia y suficiencia
Uso correcto y fluido del idioma
Utilización de terminología acorde
Organización en la presentación de las ideas
Capacidad de análisis
Capacidad para relacionar teoría y práctica

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente

El profesor titular y el adjunto se abocarán a la presentación de los temas teóricos con el marco de referencia contextual y situacional necesario para que el alumno vea al lenguaje en uso, pudiendo así evaluar el valor comunicativo de las estructuras y funciones en cuestión. Asimismo coordinarán las clases prácticas y buscarán un punto de unión entre teoría y práctica, fomentando la transferencia del conocimiento gramatical a su uso apropiado en contextos comunicativos

Plan de Trabajo Docente de Gramática Inglesa II, correspondiente al segundo cuatrimestre de 2004

Integrantes de la cátedra: 1 Titular, 1 Adjunto, 3 ATPs.

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 1° Año, 1° Cuatrimestre
Carga horaria total de la materia asignada en el Plan de Estudios: 128 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 8 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 2 comisiones teóricas, 2 teórico-prácticas, 3 prácticas.

Cantidad estimada de alumnos: 75

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Propósitos de formación enunciados en el plan estudios (Ordenanza del Consejo Superior que aprobó el plan de estudios 1999 de la carrera)

Propósitos de formación del área curricular

Las materias del Área de Fundamentos Lingüísticos se integran con las del Área de Habilidades Lingüísticas para promover el dominio eficaz del idioma a través del conocimiento de sus aspectos formales, discursivos y sociolingüísticos. Todas las materias ofrecen espacios para la reflexión metalingüística que les permitirá a los alumnos adquirir una conciencia lingüística y pragmática, y les proporcionará instrumentos validos para la regulación de sus propias producciones.

Fundamentación del objeto de estudio del curso

Gramática Inglesa II responde junto con las demás materias del área a un objetivo general: contribuir a un mayor nivel de competencia lingüística tanto en la recepción como en la producción de la lengua inglesa.

Por otra parte, partiendo de los conocimientos adquiridos en Gramática Inglesa I, promueve la exploración de aspectos gramaticales complejos y su valor funcional en el proceso de comunicación.

Una última pero no menos importante instancia de relación se establece con todas las otras asignaturas del plan de estudios, ya que se espera que los alumnos sean capaces de transferir y aplicar conocimientos adquiridos en Gramática Inglesa II en el tratamiento de las temáticas planteadas en otras áreas.

Objetivos del curso

Que al finalizar el curso el alumno sea capaz de:

a) Reflexionar acerca del lenguaje y su función comunicativa
b) Percibir la complejidad del lenguaje
c) Relacionar el texto con su correspondiente contexto situacional y cultural.
d) utilizar su capacidad de análisis y conciencia lingüística en la comprensión y generación de discursos
e) Reconocer formas gramaticales complejas evaluando su función en el discurso
f) Transferir su experiencia como hablante nativo del español para una mejor comprensión de los fenómenos gramaticales del inglés
g) Comparar enfoques gramaticales manteniendo un espíritu crítico.

Selección de Contenidos

Unidad I: Reseña histórica del desarrollo de la Gramática. Gramática Tradicional. Orígenes filosóficos. Tradición greco-latina. Aportes de las principales teorías gramaticales: El Estructuralismo en Europa y en América. Rigurosidad científica. Lengua y habla. El signo lingüístico. La noción de valor. Relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. Gramática Generativa-Transformacional: Estructura profunda y superficial. Universales lingüísticos. Competencia y actuación. Gramaticalidad. Gramática sistémico-funcional. Tipos de significado. Gramática y semántica. Metafunciones del lenguaje. La gramática y el texto. El contexto situacional y cultural. Las funciones del lenguaje en la estructura de la cláusula. Unidades de análisis.
Bibliografía: 2 (Introd.) - 5 (cap.1, 5, 6) – 6 (cap 5, 6, 7, 12) – 7 (cap.5, 6, 7) – 11 - 12 (cap. 1)

Unidad II: Grupos y frases: *Grupo nominal.* El núcleo del grupo nominal. Estructura experiencial: deíctico, numeral, epíteto y clasificador. Estructura lógica del grupo nominal. Orden de los pre-modificadores. Premodificación múltiple. Frases y cláusulas en postmodificación. "Embedding". Cláusulas relativas. Tipos. Pronombres y adverbios relativos. Distintas categorías y estructuras como modificadores del grupo nominal. Características. "Restrictive/non-restrictive". "Temporariness". "Permanence". "Explicitness". Otros tipos de postmodificación. Funciones sintácticas del GN.
El grupo adjetivo. El adjetivo. Características. Funciones sintácticas. Construcciones adjetivas. Uso atributivo y predicativo. Clasificación semántica.

El grupo adverbial. Estructura. El adverbio. Características. Funciones sintácticas. Correspondencia entre adjetivos y adverbios. Comparación e intensificación.
La frase preposicional. El grupo preposicional. Estructura. Clasificación semántica. Funciones sintácticas.
Bibliografía: 1 (cap. 20, 21, 22, 25, 28, 29)-2 (cap. 6)–3 (cap. 25) – 4 (cap. 3) – 8 (cap. 4, 5, 6, 8, 12, 13) – 9 (cap. 17)

Unidad III: Principios de gramática funcional. ***Cláusula como mensaje.*** Tematización y distribución de la información. Estructura temática: tema y rema. Temas simples y complejos, marcados y sin marcar. Lo "dado" y "lo nuevo".
Cláusula como intercambio. El diálogo. El "modo". Concepto de "sujeto". Estructura del resto.
Cláusula como representación. Sistema de transitividad. Proceso, participante y circunstancia. Procesos materiales (el hacer). Procesos mentales (el percibir). Procesos relacionales (el ser). Otros tipos de procesos y funciones participantes. Elementos circunstanciales.
Relaciones estructurales y lógicas entre cláusulas. Comparación de los enfoques formales y funcionales. Hipotaxis y parataxis. Tipos de expansión: elaboración, extensión e intensificación. Clases de proyección: reportes, ideas y hechos.
Bibliografía: 2 (cap 3,4, 5, 7) – 4 (cap. 4, 5, 6, 7).

Unidad IV: Complejidades gramaticales. Información y estructura sintáctica. Indicadores de subordinación y coordinación. Cláusulas con verbos conjugados. Cláusulas con formas verbales no conjugadas. Cláusulas sin forma verbal. Aposición. La función adverbial: clasificación y estructuras. Oraciones comparativas. Cláusulas de comentario. La frase verbal en cláusulas subordinadas. Estructuras enfáticas: "Cleft Sentences". Reordenamiento de los elementos oracionales:Anticipatory "it" y "there". Causatives
Bibliografía: 1 (cap. 31) – 3 (cap. 15, 23) – 4 (cap. 11) – 8 (cap. 9, 11, 14) – 9 (cap. 18) - 14

Bibliografía

Obligatoria

1. Celce-Murcia, M and Larsen Freeman, D.1983: *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Newbury House Publishers.
2. Halliday, M.A.K.1986: *Introduction to Functional Grammar*. Arnold.
3. Jacobs, Roderick. 1995: *English Syntax. A Grammar for English Language Professionals*. O.U.P.
4. Lock, Graham.1996: *Functional English Grammar*. Richards J.(ed.). C.U.P.
5. Lyons, John.1969: *An Introduction to Theoretical Linguistics*. O.U.P
6. Lyons, John (1991): *Chomsky*. 3rd Edition. Fontana Press.
7. Lyons, John (1981): *Language and Linguistics*. Cambridge University Press.
8. Quirk, R. and Greenbaum, S. (1973): *A University Grammar of English*. Longman.
9. Greenbaum, S. And Quirk R.(1990): *A Student's Grammar of the English Language*. Longman

Ampliatoria

10. Batstone, Rob (1994) *Grammar*. Candlin and Widdowson (ed.) OUP
11. Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. Mass. & London: MIT Press.
12. Kenworthy, Joanne (1991): *Language in Action. Longman*
13. Menéndez, Martín. (1993): ***Gramática textual.*** Buenos Aires. Editorial Plus Ultra.
14. Quirk, Leech and Svartvik.1972: *A Grammar of Contemporary English*. Longman.
15.Radford, A. (1988): *Transformational Grammar*, Cambridge University Press.

Descripción de Actividades de aprendizaje

Los alumnos desarrollarán las siguientes actividades en las distintas etapas del proceso: investigación bibliográfica, resolución de guías de estudio y cuestionarios, resolución de problemas, brainstorming , proyectos grupales e individuales, trabajo en pares, trabajo grupal y debates.

Durante el transcurso de la clase se motivará a los alumnos para que participen activamente reflexionando a partir de ejemplos dados, elaborando generalizaciones en forma individual y grupal, analizando interrogantes planteados por el profesor, buscando áreas de aplicación, formulando preguntas sobre el tema.

Cronograma de actividades

Unidad I
Horas totales asignadas: 44 horas
Clases teóricas: 8 horas
Clases teó-prácticas: 8 horas
Clases prácticas 8 horas

Unidad II
Horas totales asignadas: 38 horas
Clases teóricas: 10 horas
Clases teórico-practicas: 10 horas
Clases prácticas: 18 horas

Unidad III
Horas totales asignadas: 30 horas
Clases teóricas: 10 horas
Clases teórico-practicas: 8 horas
Clases prácticas: 12 horas

Unidad IV
Horas totales asignadas: 28 horas
Clases teóricas: 8 horas
Clases teórico-practicas: 10 horas
Clases prácticas: 10 horas

Fechas tentativas de exámenes parciales
Primer Examen Parcial 25 de septiembre
Recuperatorio Primer Examen Parcial 9 de octubre
Segundo Examen Parcial 13 de noviembre
Recuperatorio Segundo Examen Parcial 27 de noviembre

Procesos de intervención pedagógica
Las modalidades de intervención pedagógica más utilizadas durante el curso son:
Clases magistrales (30 horas)
Taller- grupo operativo (30 horas)
Sesiones de aprendizaje grupal (60 horas)

Evaluación

La asignatura es de carácter cuatrimestral con una carga de 8 horas semanales, repartidas entre profesores y auxiliares. Se ofrece la posibilidad de cursar esta asignatura por el sistema de promocionalidad sin examen final.

La aprobación de la cursada exigirá cumplir con los siguientes requisitos:
Aprobar dos exámenes parciales o sus correspondientes recuperatorios. Serán exámenes escritos de carácter teórico-practico.
Participar en al menos un 75% de las clases prácticas, ya que cada una de ellas se tomará como un trabajo práctico presencial, no evaluativo cuya finalidad es la de transferir el aprendizaje a situaciones concretas de uso del lenguaje. Las clases teóricas del adjunto y titular también podrán eventualmente destinarse para realizar trabajos prácticos, en cuyo caso se informará oportunamente.

Cumplidas estas condiciones de cursada, el alumno podrá rendir el examen final, que será escrito y oral de carácter teórico-práctico, siendo el escrito eliminatorio.

Para promocionar la materia, los alumnos, además de cumplir con los requisitos anteriores, deberán asistir a por lo menos un 75% de todas las clases dictadas y obtener un promedio de 6 (seis) puntos como mínimo en sus evaluaciones parciales. Además deberán aprobar un 75% de los trabajos prácticos tomados en las clases prácticas, pudiendo rehacerse una sola vez.

Los alumnos libres deberán rendir un examen escrito de carácter eliminatorio sobre la base de la totalidad del programa, y luego un examen oral, ambos teórico-prácticos.

Criterios de evaluación

Las evaluaciones parciales serán escritas, e incluirán la resolución de ejercicios similares a los presentados en las clases a través de la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos y el desarrollo de temas teóricos tratados en clase. Los exámenes de recuperación serán del mismo tenor que las evaluaciones originales.

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente

El profesor titular y el adjunto se abocarán a la presentación de los temas teóricos con el marco de referencia contextual y situacional necesario para que el alumno vea al lenguaje en uso, pudiendo así evaluar el valor comunicativo de las estructuras y funciones en cuestión. Asimismo coordinarán las clases prácticas y buscarán un punto de unión entre teoría y práctica, fomentando la transferencia del conocimiento gramatical a su uso apropiado en contextos comunicativos.

Los auxiliares estarán a cargo de las 3 comisiones de Trabajos Prácticos, cada una de ellas con alrededor de 25 alumnos. Diseñarán actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades lingüísticas y a la reflexión sobre formas y usos del lenguaje. Por otra parte, se ofrecerán horarios de consulta para atender dudas y preguntas puntuales de los alumnos.

Los auxiliares estarán a cargo de las 3 comisiones de Trabajos Prácticos, cada una de ellas con alrededor de 30 alumnos. Diseñarán actividades que contribuyan al desarrollo de habilidades lingüísticas y a la reflexión sobre formas y usos del lenguaje.

Por otra parte, profesores y auxiliares ofrecerán horarios de consulta para atender a los alumnos.

B.3. PTDs ÁREA FORMACIÓN DOCENTE (AFD)

Plan de Trabajo Docente de Metodología de la Enseñanza, correspondiente al segundo cuatrimestre de 2004
Carga horaria total del área curricular en el plan de estudios: 1120 hs.

Integrantes de la cátedra: 1 Adjunto, 1 JTP.

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 2° Año, 2° Cuatrimestre
Carga horaria total del la materia asignada en el Plan de Estudios: 96 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 6 hs. semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 1 comisión teórica, 1 teórico-practica, 1 práctica.
Cantidad estimada de alumnos: 30

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Propósitos de formación enunciados en el Plan de Estudios 1999 aprobado por OCA Número 1241/98 y OCS Número 1616.

Propósitos de formación del área curricular

1. Formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional
2. Promover desde todas las asignaturas del Área el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Profundizar la reflexión sobre las estrategias de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante la experiencia de cursar un Nivel de Idioma en una tercera lengua.
4. Proporcionar un marco teórico específico del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las asignaturas: Teorías del sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículo; Didáctica e Investigación Educativa.
5. Ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizajes propios y ajenos.
6. Realizar experiencias vivenciales parciales en forma gradual ("*micro-teaching experiences*") para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos.
7. Promover la integración de los saberes disciplinar y vivencial relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera mediante su profundización en las dos instancias de Residencia Docente.
8. Promover el desarrollo de un estilo de enseñanza personal basado en la intuición enriquecida por el conocimiento de un saber disciplinar actualizado.
9. Desarrollar en los futuros docentes su rol como profesionales investigadores mediante el progresivo diseño e implementación de proyectos de investigación áulica para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen.

Fundamentación del objeto de estudio del curso

La asignatura forma parte del Área de Formación Docente compuesta por: Problemática Educativa, Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, *Metodología de la Enseñanza*, Didáctica y Currículo, Didáctica e Investigación Educativa, Residencia Docente I y II, Nivel de Idioma, Sistema Educativo y Currículo.

Los alumnos que acceden a esta asignatura cuentan con conocimientos específicos adquiridos a través de un primer contacto con los elementos y las pautas observables de la situación áulica. Poseen además conocimiento acerca de teorías de aprendizaje y de distintos enfoques para la enseñanza de una lengua no-materna. Estos contenidos se analizan en Teorías del Sujeto y del Aprendizaje.

Metodología de la Enseñanza se centra en aspectos organizativos específicos de la situación de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera tomando como punto de partida el concepto de competencia comunicativa.

Dentro de este marco se analiza el diseño de actividades para el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas. Se amplían además las oportunidades de observación y se inicia al alumno en la práctica docente (primera experiencia de micro enseñanza). En todos los casos se analizan los fundamentos teóricos que sustentan la práctica docente

Los alumnos estarán entonces en condiciones de continuar progresando en el Área profundizando en aspectos tales como la estructura de la clase de inglés, diseño de programas de curso y técnicas de evaluación
Finalmente los alumnos aplicarán los conocimientos pedagógicos y lingüísticos adquiridos en el dictado de clases en Residencia I y II.

Objetivos del curso

Generales

Descubrir la inserción de los contenidos de esta asignatura en los conocimientos previos.
Interpretar los marcos de referencia que fundamentan pedagógicamente el proceso de enseñanza de una lengua extranjera.
Desarrollar una actitud abierta frente a las experiencias de aprendizaje y relacionarse constructivamente con el entorno
Concebir el intercambio grupal como dinámica privilegiada para el enriquecimiento personal y profesional.
Reconocer el valor de la duda, la curiosidad y el juicio crítico y autocrítico para mejorar el desempeño del propio rol y favorecer aprendizajes creativos.
Comprender la necesidad de articulación de la teoría y de la práctica en el análisis, diseño e implementación de situaciones educativas.
Valorar la investigación sobre la propia práctica como instrumento para la evaluación y el enriquecimiento del futuro rol docente.
Desarrollar habilidad en la búsqueda, sistematización y análisis de bibliografía y otras fuentes de investigación.

Específicos

Unidad I
Analizar las habilidades lingüísticas que suponen una apropiada competencia comunicativa en inglés.
Comprender como dichas habilidades se interrelacionan e integran para poder contribuir a su desarrollo.
Analizar las estrategias didácticas que promueven el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
Analizar las características del discurso.

Unidad II
Explorar diferentes técnicas para el tratamiento de la gramática en clase.
Analizar el uso de técnicas para trabajar vocabulario en clase.
Reflexionar acerca de las distintas posturas con respecto al error y su rol en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.
Reflexionar acerca de las estrategias puestas en práctica en el aprendizaje del inglés.

Unidad III
Analizar y desarrollar técnicas evaluativas que permitan la participación de los educandos y la autoevaluación.
Analizar los componentes de un programa y la importancia de cada uno de ellos
Explorar distintos tipos de programa.

Unidad IV
Valorar el rol de profesional investigador mediante el análisis de proyectos de investigación áulica para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Contenidos a desarrollar durante el curso

Unidad 1: Competencia comunicativa. Discurso. Habilidades lingüísticas. Escucha. Habla. Lecto comprensión. Escritura. Integración de habilidades. Estilos y estrategias.
Bibliografía: 3-4-5-7-9-12-15-18

Unidad II: Tratamiento de la gramática. La gramática como conocimiento y habilidad. Aplicación práctica. Desarrollo de vocabulario. Estrategias para aprender vocabulario. El rol de la memoria. Tratamiento de errores. Interlenguaje.
Bibliografía: 1-2-6-8-10-16-19.

Unidad III: Introducción al diseño de programa de curso y diseño curricular. Fundamentos teóricos. Tipos de programa. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Propósitos distintos tipos de evaluación.
Bibliografía: 11-13

Unidad IV: Investigación áulica. Características. Instrumentos. Recolección y análisis de datos.
Bibliografía: 1-14-17

Bibliografía

Obligatoria[3]

1. Allwright, Dick & Bailey, Kathleen M. 1991. *Focus on the Language Classroom.* CUP.
2. Batstone, Rob. 1994. *Grammar.* Oxford
3. Brown, Douglas. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching.* Prentice Hall.
4. Bygate, M. 1987. *Speaking.* Oxford University Press.
5. Cook, Guy. 1989. *Discourse.* Oxford University Press.
6. Gairns, R. And Redman, S. 1986. *Working with Words.* Cambridge.
7. Hedge, T. 1988. *Writing.* Oxford University Press
8. Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford.
9. Mc. Donough, J. and Shaw, C. 1993. *Materials and Methods in E.L.T.* Blackswell Publishers.
10. Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology.* Phoenix ELT
11. Nunan, D. 1988. *Syllabus Design.* Oxford University Press.
12. Nunan, D. 1990. *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge University Press.
13. Rea Dickins, P. and Germain, K. 1993. *Evaluation.* Oxford University Press
14. Richards, J & Lockjart, C. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrrom.* Cambridge.
15. Scarcella, R. and Oxford, R. 1992. *The Tapestry of Language Learning.* Heinle and Heinle Publishers.
16. Ur, Penny. 1996. *A Course in Language Teaching.* Cambridge University Press.
17. Van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner.* Longman
18. Wallace, C. 1992. *Reading.* Oxford University Press
19. Willia, D. and Willis, J. 1996. *Challenge and Change.* Heinemann.

Complementaria

Bartram, M. and Walton, R. 1991.*Correction.*
Nunan, D. and Richards (eds). 1990. *Second Language Teacher Education.* Cambridge University Press
O'Malley, J. and Chamot, A. 1994. *CALLA. Cognitive Academic Language Learning Approach.* Addison Wesley.
Regeira, Ana Lía y J. Williams "Los textos de Lengua Extranjera: comprensión lectora". En *Novedades Educativas.* Número 161 año 16 Mayo 2004.
Richards, J. 1990. *The Language Teaching Matrix.* Cambridge.
White, R. & Arndt, V 1991 *Process Writing.* Longman.
Williams, M. and Burden, R. 1997. *Psychology for language Teachers.* Cambridge University Press.

Descripción de actividades de aprendizaje

Los alumnos realizaran las siguientes actividades:
Resolución de problemas
Resolución de guías de estudio
Presentación oral de un tema de su propia elección
Observación de clases (presencial) en instituciones públicas o privadas
Observación de clases (video) y resolución de guía elaborada para tal fin

[3] Las citas bibliográficas y el diseño de los PTDs han sido preservados tal como los realiza la profesora.

Experiencias de micro enseñanza—redacción de un diario (registro de impresiones y vivencias personales)
Entrevistas a docentes en instituciones públicas ó privadas.
Sesiones de *peer teachingo*

Los alumnos deberán además:

Adquirir información a través de los textos y toma de apuntes de clases teóricas.
Seleccionar la información y conceptualizar
Realizar resúmenes
Interpretar la información: decodificarla y aplicar el modelo a una situación real
Analizar la información y realizar inferencias predictivas, causales y deductivas
Comprender y analizar conceptualmente la información a través de: comprensión del discurso: diferenciación de ideas principales y secundarias; organización conceptual: clasificación, jerarquización, mapas conceptuales; comunicar la información a través de expresión oral y escrita

Evaluaciones Parciales
Primer Parcial: 4 de octubre, Segundo Parcial: 22 de noviembre

Procesos de intervención pedagógica: clase magistral, sesiones de discusión, trabajo de campo (observaciones), pasantías (microenseñanza), sesiones de trabajo individual, tutorías.

Evaluación
Requisitos de aprobación:
La asignatura será de carácter cuatrimestral y promocional. La condición de promoción es la establecida en la Ordenanza de Consejo Académico N° 1562. En el artículo 7 de dicha ordenanza se detallan las alternativas para los alumnos que deban rendir examen final y en lo referente a trabajos prácticos deberá considerarse en todos los casos el 75% de los trabajos prácticos aprobados.
Los parciales y recuperatorios serán orales ó escritos y de carácter teórico-práctico.
El examen final regular será oral y teórico-práctico.
El examen final libre será escrito y oral siendo el primero eliminatorio. Deberá también aprobar un trabajo de elaboración personal cuyo tema será determinado por la cátedra. Dicho trabajo deberá ser entregado 15 días antes de la fecha de examen.
En todos los casos (promoción, examen final regular y examen final libre), los alumnos deberán realizar obligatoriamente dos experiencias de micro enseñanza en establecimientos privados o estatales. Esta experiencia incluye: a) un mínimo de 4 observaciones en el curso donde se realizará la práctica, b) entrevista al docente a cargo del curso y c) entrega de un diario de la experiencia. La cátedra considera que estas experiencias son fundamentales ya que le permiten al alumno poner en práctica conocimientos pedagógicos en una situación áulica concreta.

Criterios de evaluación
Los siguientes aspectos serán considerados de interés en lo actuado por los alumnos durante las evaluaciones:
Adecuación, relevancia y suficiencia.
Uso correcto y fluido del idioma
Utilización de terminología acorde
Creatividad y originalidad
Organización en la presentación de las ideas
Capacidad de análisis
Capacidad para relacionar teoría y práctica
Descripción de las situaciones de prueba.
Las situaciones de prueba serán estructuradas (escrito) y semiestructuradas (parciales orales)

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente

El Profesor Adjunto realizará las siguientes tareas: dictado de clases, tratamiento de contenidos teóricos, elaboración de guías de estudio / lectura que serán asignadas con anticipación, implementación de sesiones de discusión para tratar temáticas surgidas de las presentaciones orales que hagan los alumnos, evaluación de los alumnos, implementación de reuniones periódicas de cátedra para evaluar el desarrollo del curso y reorientar en caso de necesidad, participación en las reuniones del área.

El Jefe de Trabajos Prácticos realizará las siguientes tareas: elaboración de guías de trabajos prácticos, diseño, administración y evaluación de los trabajos prácticos, dictado de clases teórico-prácticas, implementación de las experiencias de micro enseñanza y en el dictado de las clases prácticas (encuentros de asesoramiento sobre lo que

fuere requerido según las necesidades de los alumnos, corrección del informe presentado por los alumnos), participación de las reuniones de cátedra y del área.

Plan de Trabajo Docente de Didáctica y Currículo, correspondiente al primer cuatrimestre de 2005

Integrantes de la cátedra: 1 Adjunto, 1 JTP.

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 3° Año, 1° Cuatrimestre
Carga horaria total del la materia asignada en el Plan de Estudios: 96 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 6 hs. semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 1 comisión teórica, 1 teórico-practica, 1 práctica.
Cantidad estimada de alumnos: 40

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación
Propósitos de formación enunciados en el Plan de Estudio 1999 aprobado por OCA No. 1241/98 y OCS No. 1616/99

Propósitos de formación del área curricular

1. Formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional.
2. Promover desde todas las asignaturas del Área el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Profundizar la reflexión sobre las estrategias de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante la experiencia de cursar un Nivel de Idioma en una tercera lengua
4. Proporcionar un marco teórico específico del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las asignaturas: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología del Aprendizaje, Didáctica y Currículo, Didáctica e Investigación Educativa.
5. Ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizaje propios y ajenos.
6. Realizar experiencias vivenciales parciales en forma gradual (*"micro-teaching experiences"*) para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos.
7. Promover la integración de los saberes disciplinar y vivencial relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera mediante su profundización en las dos instancias de Residencia Docente
8. Promover el desarrollo de un estilo de enseñanza personal basado en la intuición enriquecida por el conocimiento de un saber disciplinar actualizado.
9. Desarrollar en los futuros docentes su rol como profesionales investigadores mediante el progresivo diseño e implementación de proyectos de investigación áulica para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen.

Fundamentación del objeto de estudio del curso

La asignatura forma parte del Área de Formación Docente compuesta por: Problemática Educativa, Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, *Didáctica y Currículo,* Didáctica e Investigación Educativa, Residencia Docente I y II, Nivel de Idioma, Sistema Educativo y Currículo.

Los alumnos que acceden a esta signatura poseen conocimientos acerca de teorías de aprendizaje y de distintos enfoques para la enseñanza de una lengua no-materna. Estos contenidos se analizan en Teorías del Sujeto y del Aprendizaje. En Metodología de la Enseñanza los alumnos analizan el diseño de actividades para el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas y se inician en la práctica docente (primera experiencia de micro-enseñanza). En todos los casos se promueve la reflexión acerca de los fundamentos teóricos que sustentan la práctica docente. Didáctica y Currículo se centra en la clase de inglés en el Nivel Inicial y Primer y Segundo Ciclo de EGB. En este marco se consideran el desarrollo socio-afectivo y cognitivo del niño, distintos tipos de actividades que promueven el aprendizaje de acuerdo a los distintos ciclos y el diseño de programas e instrumentos de evaluación. Esta preparación apunta a brindar al alumno los instrumentos esenciales para desarrollar su práctica docente en

Residencia I. (Nivel Inicial, Primero y Segundo Ciclo EGB). Didáctica e Investigación Educativa preparará al alumno para desenvolverse en el Tercer Ciclo de EGB y el Polimodal y se centrará además en la metodología de la investigación aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Finalmente los alumnos aplicarán los conocimientos pedagógicos y lingüísticos adquiridos en el dictado de clases en Residencia II (Tercer Ciclo de EGB. Educación Polimodal).

Objetivos generales del curso

Percibir que los tiempos del educando, sus intereses, su edad, su situación familiar ó social son factores que integran el hecho educativo.
Comprender que la acción del educador debe construirse sobre el conocimiento de la individualidad del educando.
Desarrollar y fortalecer niveles de competencia básicos que posibiliten el dominio y producción de técnicas y procedimientos para el futuro desempeño de una práctica eficaz.
Desarrollar diferentes capacidades para la selección y diseño de actividades y el uso de recurso didácticos adecuados a distintas situaciones de aprendizaje.
Reconocer la organización de clase: sus propósitos, uso del tiempo, y estrategias de intervención docente.
Concebir el intercambio grupal como dinámica privilegiada para el enriquecimiento personal y profesional
Utilizar la argumentación y contra argumentación en la fundamentación de sus acciones.
Desarrollar habilidad en la búsqueda, sistematización y análisis de bibliografía y otras fuentes de investigación.
Analizar críticamente materiales, programas y documentos curriculares.

Específicos

Unidad I
Analizar las características, intereses y necesidades del niño.
Identificar las variables que intervienen en su desarrollo cognitivo
Reflexionar acerca de los procesos y variables que intervienen en la adquisición de la lengua madre y las diferencias que se observan en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Unidad II
Analizar y elaborar diferentes propuestas de actividades para niños.
Desarrollar criterios para la selección de materiales didácticos según el ciclo correspondiente, reconociendo sus aportes y limitaciones.
Evaluar materiales y adaptarlos de acuerdo al contexto.
Analizar diferentes posibilidades de interacción en el aula y cómo potenciarlas.

Unidad III
Identificar al currículo como marco orientador de la actividad en la escuela.
Analizar la coherencia entre el diseño curricular y el diseño de programas.
Analizar y utilizar los componentes involucrados en la elaboración de programas.

Unidad IV
Analizar y elaborar diferentes propuestas de evaluación de aprendizajes.

Unidad V
Analizar documentos relacionados con la Ley Federal de Educación
Relacionar conocimientos previos con la teoría del lenguaje y del aprendizaje sobre las cuales se sustenta la enseñanza del inglés en la EGB.

Contenidos a desarrollar durante el curso

Unidad I: El niño y su pensamiento. La adquisición de la lengua materna: procesos y estrategias. Implicancias para el aprendizaje de una lengua extranjera. El aprendizaje y la actividad.
Bibliografía: 4-9-18

Unidad II: El manejo de la clase de inglés. Interacción. Material audiovisual. Actividades específicas para niños. Evaluación y diseño de materiales.
Bibliografía: 1-2-3-4-5-6-7 10-13-15-16-17-18-19-20- 21-25

Unidad III: Análisis del currículo. Diseño de programas de inglés para 1° y 2° Ciclo de EGB. Articulación entre currículo y programa.
Bibliografía: 8-12-14-24

Unidad IV: Análisis y diseño de exámenes. Aspectos relacionados con la evaluación del desarrollo lingüístico y comunicativo.
Bibliografía: 11- 22
Unidad V: Ley Federal de Educación: Análisis de documentos curriculares. Lenguas extranjeras.
Bibliografía: 26

Bibliografía Obligatoria

1. Allan, M. 1985. *Teaching English with Video.* Longman.
2. Baddock, B. "Using authentic material". In Holden, S. (ed.). 1978. *Visual Aids for Classroom* Interaccion. Modern English Publications.
3. Bouman, Lenny. 1990. "Veni, Video, Vici: Video in Language Teaching." *English Teaching Forum.*
4. Brumfit, C, Moon, J. & Tongue, R. (eds). 1991. *Teaching English to Children From Practice to Principle.* Collins ELT.
5. Cunningsworth, A. 1995. *Choosing your Coursebook.* Heinemann.
6. Curtain & Pesola. 1994. *Languages and Children. Making the Match.* Longman.
7. Ellis, R. 1997. "The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials." In *ELTJ* 51 (1):36-42.
8. Graves, K. (ed). 1996 *Teachers as Course Developers.* Cambridge University Press
9. Halliwell, S. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom.* Longman.
10 Harbord, J.1992. "The use of the mother tongue in the classroom." In *ELJ.* October, 1992.
11. Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers.* Cambridge University Press.
12. Hutchinson $ Waters. 1986. *ESP. A Learning Centred Approach.* Cambridge University Press.
13. Lewis, M. & Hill, J. 1992. *Practical Techniques for LT.* Language Teaching Publications.
14. Littlewood, W. 1992. "Curriculum Design". In *Applied Linguistics and English Language Teaching*, eds: Bowers, R. and Brumfit, Ch. Modern English Publications.
15. Mc Donough, Jo & Shaw, Ch. 1993. *Materials and Methods in ELT.* Blackwell Publishers.
16. Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge University Press.
17. Phillips, S. 1993. *Young Learners.* Oxford University Press.
18. Roth, G. *Teaching Very Young Children.* Richmond.
19. Scott, W. & Ytreberg, l. 1990. *Teaching English to Children.* Longman.
20. Scrivener, J. 1994. *Learning Teaching.* Heinemann.
21. Underwood, 1987. *Effective Class Management.* Longman.
22. Weir, C. 1993. *Understanding and Developing Language Tests.* Prentice Hall.
23. Wessels, Ch. 1987. *Drama.* Oxford University Press.
24. White, R. 1988.*The ELT Curriculum.* Blackwell Publishers.
25. Wright, A. 1995. *Story Telling with Children.* Oxford University Press
26. Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular. Lenguas Extranjeras. Aportes para la Elaboración de Diseños Curriculares compatibles para el Primer y segundo Nivel. Octubre 1996. Ministerio de Cultura y Educación.

Bibliografía complementaria

1. Alderson, J. & North, B. (eds). 1991 *Review of ELT. Language Testing in the 1990s. The Communicative Legacy.*
2. Cant, A. & Superfine, W. *Developing Resources for Primary.* Richmond.
3. Hadfield, J. 1990. *Elementary Communication Games.* Nelson.
4. Heaton, J. 1990. *Classromm Testing.* Longman.
5. Reilly, V. & Ward, S. 1997. *Very Young Learners.* Oxford University Press.
6. Vale, D. & Feunteun. 1995. *Teaching Children English.* Cambridge University Press.

Descripción de actividades de aprendizaje

Resolución de problemas

Resolución de guías de estudio
Presentación oral de un tema asignado
Observación de clases (presencial) en instituciones públicas ó privadas
Observación de clase (video) y resolución de guía elaborada para tal fin
Experiencias de micro enseñanza - redacción de un diario (registro de impresiones y vivencias personales)
Sesiones de *peer teaching*
Diseño de planes y actividades
Los alumnos deberán además:
Adquirir información a través de los textos y toma de apuntes de clases teóricas
Seleccionar la información y conceptualizar
Interpretar la información: decodificarla y aplicar el modelo a una situación real
Analizar la información y realizar inferencias predictivas, causales y deductivas

Evaluaciones Parciales.
Primer Parcial: 11 de mayo, Segundo Parcial: 29 de junio

Procesos de intervención pedagógica: clase magistral, sesiones de discusión, trabajo de campo (observaciones), pasantías (microenseñanza), sesiones de aprendizaje individual, tutorías.

Evaluación
Requisitos de aprobación.
La asignatura será de carácter cuatrimestral y promocional. La condición de promoción es la establecida en la Ordenanza de Consejo Académico N° 1562. En el artículo 7 de dicha ordenanza se detallan las alternativas para los alumnos que deban rendir examen final y en lo referente a trabajos prácticos, deberá considerarse en todos los casos el 75% de los trabajos prácticos aprobados.
Los parciales y recuperatorios serán orales ó escritos y de carácter teórico-práctico.
El examen final regular será oral y teórico-práctico.
El examen libre será oral. Se deberá también aprobar un trabajo de elaboración personal cuyo tema será determinado por la cátedra. Dicho trabajo deberá ser entregado 15 días antes de la fecha de examen.
En todos los casos (promoción, examen final regular y examen final libre), los alumnos deberán realizar obligatoriamente una experiencia de micro-enseñanza en establecimientos privados ó estatales. Estas experiencias incluyen: a) un número mínimo de observaciones en el curso donde se realizará la práctica docente, b) entrevista al docente a cargo del curso, c) dictado de dos clases y d) entrega de un diario de la experiencia. La cátedra considera que estas experiencias son fundamentales ya que le permiten al alumno poner en práctica conocimientos pedagógicos en una situación áulica concreta.

Criterios de evaluación

Los siguientes aspectos serán considerados de interés en lo actuado por los alumnos durante las evaluaciones:
Adecuación, relevancia y suficiencia
Uso apropiado y fluido del idioma
Utilización de terminología acorde
Creatividad y originalidad
Organización en la presencia de las ideas
Capacidad de análisis
Capacidad para relacionar teoría y práctica

Descripción de situaciones de aprendizaje: Las situaciones de prueba serán estructuradas (escritas) y semiestructuradas (orales)

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente: El Profesor Adjunto realizará las siguientes tareas: dictado de clases, tratamiento de contenidos teóricos, elaboración de guías de estudio-lectura que serán asignadas con anticipación, implementación de sesiones de discusión para tratar temáticas surgidas de presentaciones que lleven a cabo los alumnos, evaluación de alumnos, implementación de reuniones periódicas de cátedra para evaluar el desarrollo del curso y reorientar en caso de necesidad, participación en las reuniones del área. El Jefe de Trabajos Prácticos realizará las siguientes tareas: elaboración de guías de trabajos prácticos, diseño, administración y evaluación de los trabajos prácticos, dictado de clases teórico-prácticas, participación en las reuniones de cátedra, organización de las experiencias de micro-enseñanza.

Plan de Trabajo Docente de Residencia Docente I, correspondiente al segundo cuatrimestre de 2004

Integrantes de la cátedra: 1Titular; 1 JTP; 2 ATPs

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 3° Año, 2° Cuatrimestre
Carga horaria total del la materia asignada en el Plan de Estudios: 160 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 10 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 1 comisión teórico-práctica, comisiones prácticas a demanda de las observaciones de las residentes.
Cantidad estimada de alumnos: 40

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Propósitos de formación enunciados en el Plan de Estudios 1999 aprobado por OCA N° 1241/98 y OCS N° 1616/99.

Propósitos de formación del área curricular

Formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional

Promover desde todas las asignaturas del Área el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profundizar la reflexión sobre las estrategias de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante la experiencia de cursar un Nivel de Idioma en una tercera lengua.

Proporcionar un marco teórico específico del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las asignaturas: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje; Metodología de la Enseñanza; Didáctica y Currículo; Didáctica e Investigación Educativa.

Ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizajes propios y ajenos.

Realizar experiencias vivenciales parciales en forma gradual para promover la integración de aspectos teóricos y prácticos.

Promover la integración de los saberes disciplinar y vivencial relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera mediante su profundización en las dos instancias de Residencia Docente.

Promover el desarrollo de un estilo de enseñanza personal basado en la intuición enriquecida por el conocimiento de un saber disciplinar actualizado.

Desarrollar en los futuros docentes su rol como profesionales investigadores mediante el progresivo diseño e implementación de proyectos de investigación áulica para explorar diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que en él influyen.

Fundamentación del objeto del curso

Residencia Docente I se ubica en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera. Los alumnos que acceden a esta práctica docente han completado las siguientes asignaturas del Área:
Teorías del Sujeto y del Aprendizaje
Sistema Educativo y Curriculum
Metodología de la Enseñanza
Didáctica y Curriculum
Problemática Educativa
Nivel de Idioma

Cualquier propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de supuestos acerca de las tareas que los maestros y profesores realizan. Esto supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol, y a partir de ello las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar su desarrollo. En tal sentido es crucial analizar la naturaleza del rol docente. A pesar de que ello resulta complejo no es posible dejar de señalar las siguientes características: las múltiples tareas que supone el rol docente, la variedad de contextos en que estas tareas

pueden desempeñarse, la complejidad del acto pedagógico, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente.

El rol profesional así caracterizado nos remite a los 'saberes' necesarios para su desempeño. Es evidente que los 'saberes' no pueden restringirse al manejo de información, sea ésta proveniente de los campos científicos o pedagógicos. Obviamente esta información está comprometida: es indispensable que los sujetos se apropien de la misma para la resolución de problemas de la práctica. Pero el concepto de 'saberes' incluye además conocimientos y capacidades para la ponderación e interpretación de esos problemas, para la elaboración de modos de intervención apropiados, y para la puesta en práctica, evaluación y ajuste de dichas intervenciones. Este concepto de saberes presenta una complejidad adicional: el docente trabaja siempre ante situaciones específicas, para las que no son aplicables soluciones estandarizadas. No se trata, entonces, de suministrar a los futuros docentes con un abanico de recetas entre las cuales optar, sino de facilitarles la construcción y el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas. La concreción de este objetivo solo es posible si se toma la práctica real, la que tiene lugar cotidianamente en el sistema, como objeto de estudio. Es por ello que todas las asignaturas del área incluyen de alguna forma a la práctica docente. Se trata de propuestas formativas que promueven una inmersión temprana en la escuela. La asignatura Teorías del Sujeto y del Aprendizaje incluye un trabajo de campo basado en la observación didáctica. En Metodología de la Enseñanza y Didáctica y Currículo se organizan microexperiencias didácticas que acentúan la participación del alumno a través del dictado de un número limitado de clases. Todas estas instancias formativas están fuertemente acompañadas por un integrante de la cátedra que colabora con el alumno en la implementación de la experiencia. De esta manera se integran desde el inicio de la formación el saber disciplinar y el conocimiento en acción.

La presente propuesta para el dictado de la asignatura Residencia Docente I adhiere a un enfoque reflexivo para la formación docente ya que éste parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisible. Estas características explican además la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación y hacia la autonomía profesional. La reflexión sobre la práctica docente es necesaria no sólo a los fines de adquirir una formación inicial pertinente al tipo de acción profesional que se va a desarrollar sino también a los fines del permanente enriquecimiento de los esquemas de decisión una vez que el docente ha comenzado su carrera transformándose entonces en un modelo de desarrollo profesional.

Finalmente la elección de la modalidad de residencia se sustenta en el hecho de que permite la incorporación plena al ejercicio de la tarea docente en el marco escolar. El alumno residente se integra al equipo docente de la institución teniendo oportunidad de compartir experiencias institucionales y se familiariza con las rutinas de tipo administrativo que ineludiblemente formarán parte de sus tareas habituales como docente. Con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de unidades de trabajo más extensas y variadas compromete al alumno residente con diversas concepciones metodológicas, diferentes técnicas y procedimientos didácticos.

La prolongación de su tiempo de trabajo didáctico con el grupo escolar lo responsabiliza no sólo de los procesos de enseñanza sino también del seguimiento y de la detección de necesidades específicas de cada alumno.

Objetivos del curso

Valorar la necesidad de desarrollar criterios científicos para la toma de decisiones vinculadas a la tarea docente.
Reconocer los supuestos, creencias y valores que subyacen en la propia práctica docente.
Desarrollar una actitud investigativa y crítica.
Analizar las experiencias realizadas con el objeto de formular hipótesis, problematizar situaciones, buscar categorías de explicación y comprensión que orienten nuevas formas de actuar.
Priorizar los trabajos colectivos y revalorizar los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido.
Tomar conciencia de la incidencia de las dimensiones social, institucional y laboral en la práctica docente.
Aplicar criterios disciplinares para la selección de técnicas, estrategias y recursos didácticos y tecnológicos, en relación con los contenidos a enseñar y con las características de los alumnos del ciclo correspondiente.
Diseñar y aplicar estrategias de evaluación y autoevaluación de los procesos y resultados de aprendizaje.
Utilizar el inglés eficientemente como medio de instrucción.
Reflexionar acerca de la propia competencia comunicativa en el marco de las interacciones espontáneas planteadas en el aula.
Desarrollar una actitud responsable en el desempeño del rol docente y compromiso con la promoción de actitudes de respeto por la dignidad y la vida humana y los derechos de las personas.

Contenidos a desarrollar durante el curso

Los contenidos que se proponen serán desarrollados teniendo en cuenta una inserción progresiva de los futuros docentes en la escuela con niveles de responsabilidad creciente. El trabajo sistemático y gradual de aproximación a los primeros desempeños docentes se estructura sobre los siguientes ejes:

Eje I: Trabajo de campo: Entrevistas. Observación de entre 8 y 10 clases cumpliendo el rol de ayudante del profesor. Observación de entre 10 y 15 clases desarrolladas por un compañero. Análisis documental
Eje II: Trabajo de diseño: Planificación de una propuesta de enseñanza y aprendizaje. Desarrollo de un proyecto de curso contextualizado en una institución.

Eje III: Práctica Docente: Dictado de entre 10 y 15 clases. Participación en reuniones de devolución. Confección de un cuaderno de reflexiones.

Los componentes enunciados en los tres ejes permitirán trabajar los siguientes contenidos:

Recolección y análisis de información obtenida a través de instrumentos de distinto tipo
Detección de elementos facilitadores y obtaculizadores vinculados con los procesos de comunicación y su incidencia en el aprendizaje
Interpretación de las concepciones educativas que subyacen en las prácticas áulicas observadas considerando los marcos teóricos conocidos
Análisis de las características del grupo a cargo para la selección, organización y tratamiento de los contenidos
Identificación y utilización de los conceptos y procedimientos abordados en las asignaturas del área en el análisis y fundamentación de situaciones educativas concretas
Selección, planificación y conducción de estrategias de enseñanza y aprendizaje de contenidos
Utilización de estrategias para la conducción de grupos de aprendizaje
Diseño de estrategias de evaluación adecuadas al estadio de aprendizaje de los alumnos y a su contexto
Integración del inglés a otras áreas del curriculum
Integración paulatina en el acontecer cotidiano de la escuela a través del conocimiento de su alumnado, de sus instalaciones, de sus normas y costumbres y de sus relaciones con la comunidad
La colaboración entre pares como estrategia de trabajo

Bibliografía básica

Brumfit, C, Moon, J and Tongue, R.(ed). 1991. *Teaching English to Children.* Collins ELT.
Curtain, H and Pesola, C. A. 1994. *Language and Children: Making the Match.* Longman.
Davies, P. and Pearse, Eric. 2000. *Success in English Teaching.* Oxford University Press.
Davini, M. Cristina (coord.) 2002. *De Aprendices a Maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar.* Papers Editores.
Edge, J. 1992. "Co-operative Development". *ELTJ.* 46/1:62-70
Freeman, D and Richards, J.C. 1993. "Conceptions of Teaching and the Education of Second Language Teachers". *TESOL Quarterly.* Vol. 27. N° 2: 193-216.
Genesee, F. and Upshur, J. A. 1996. *Classroom-based Evaluation in Second Language Education.* Cambridge University Press.
Graves, K. 1996. *Teachers as Course Developers.* Cambridge University Press.
Halliwell, S. 1992. *Teaching English in the Primary Classroom.* Longman.
Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford University Press.
Ho, B. 1994. "Using lesson plans as a means of reflection". *ELTJ* 49/1
House, S. 1997. *An Introduction to Teaching English to Children.* Richmond Publishing.
Malderez, A. and Bodoczky, C. 1999. *Mentor Courses.* Cambridge University Press.
Morrow, K. and Schocker, M. 1993. "Process evaluation in an INSET course". *ELTJ* 47/1: 47-55.
Nunan, D. and Lamb, C. 1996. *The self-directed teacher: managing the learning process.* Cambridge University Press.
Parrott, M. 1993. *Tasks for Language Teachers.* Cambridge University Press.
Phillips, S. 1993. *Young Learners.* Oxford University Press.
Rea-Dickens, P. and Germain, K. 1993. *Evaluation.* Oxford University Press.
Richards, J. C. 1998. *Beyond Training.* Cambridge University Press.
Richards,J. and Nunan, D. 1990. *Second Language Teacher Education.* Cambridge University Press
Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching.* Cambridge University Press.
Vale, D. and Feunteun, A. 1995.*Teaching Children English.* Cambridge University Press.

Wajnryb, R. 1992. *Classroom Observation Tasks.* Cambridge University Press.
Wallace, M.J. 1991. *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach.* Cambridge University Press.
Weir, C. 1990. *Communicative Language Testing.* Prentice Hall.

Bibliografía complementaria

Anderson, A y Lynch. 1988. *Listening.* Oxford University Press.
Brown, H.D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching.* Prentice Hall
Bygate, M. 1987. *Speaking.* Oxford University Press.
Gairns, R. Y Redman, S. 1986. *Working with words.* Cambridge University Press.
Richards, J. 1990. *The Language Teaching Matrix.* Cambridge University Press.
Scarcella, R. Y Oxford, R. 1992. *The Tapestry of Language Learning.* Heinle and Heinle.
Scrivener, J. 1994. *Learning Teaching.* Heinemann ELT.
Wallace, C. 1992. *Reading.* Oxford University Press.
Wright, A. 1995. *Storytelling with Children.* Oxford University Press.

Descripción de actividades de aprendizaje

Resolución de problemas
Análisis de guías de observación
Diseño de guías de observación
Observación de clases
Elaboración de informes de observaciones de clases
Confección de un cuaderno de reflexiones que incluya impresiones personales del residente y reflexiones acerca de comentarios del tutor.
Análisis y diseño de planificación
Diseño de actividades
Diseño de distintos tipos de evaluación
Dictado de clases
Corrección de tareas y exámenes
Desarrollo de un proyecto de curso
Participación en reuniones de devolución

Cronograma

Agosto y septiembre: 16 hs. a cargo del Profesor y el Jefe de Trabajos Prácticos.
Durante el primer mes de clases se realizarán encuentros semanales de 2 hs. cada uno para la organización y distribución de cursos para las prácticas docentes. En estas mismas clases se trabajarán diferentes aspectos relacionados con los contenidos enunciados en el punto 4.
El plan de actividades contempla también un encuentro semanal o cada 15 días de la totalidad del grupo de residentes una vez iniciada la actividad en las escuelas. De esta manera se supera en alguna medida la dispersión que origina el inicio de la práctica docente y por otra parte se ofrece un espacio para compartir experiencias y reflexionar acerca de problemas e inquietudes en el marco del grupo que inició la experiencia.
El cronograma semanal de Residencia se organizará de la siguiente manera:
Observaciones: mínimo 2 hs (dependerá de la institución y del ciclo)
Práctica Docente: mínimo 2 hs (dependerá de la institución y del ciclo)
Reuniones de Devolución: 2hs (la cantidad de reuniones dependerá de las necesidades del alumno)

Las actividades detalladas corresponden a un solo alumno. De acuerdo a la disponibilidad de cursos en las distintas instituciones y al período ofrecido para realizar la práctica docente, puede incrementarse la carga horaria semanal.

Procesos de intervención pedagógica: Sesiones de discusión, taller—grupo operativo, trabajo de campo, pasantías, estudio de casos, sesiones de aprendizaje individual, tutorías.
En cuanto al modo de acción del equipo docente, es necesario referirse al rol del tutor. Como se ha explicado anteriormente, una de las principales estrategias de formación se relaciona con la reflexión en torno a las experiencias realizadas. En tal sentido, el tutor deberá sostener un trabajo reflexivo que permita romper con la reproducción acrítica. Acompañará al residente en el diseño de propuestas de trabajo, incluyendo la aproximación a la institución para orientarlo hacia los ajustes relativos a las características peculiares del contexto. Luego a lo largo

del proceso de desarrollo del diseño fortalecerá la reflexión conjunta, no simplemente como puesta en común de experiencias sino con la finalidad de evaluar el diseño y analizar los ajustes que se requirieron. Esta lógica de trabajo intenta además fomentar la cooperación como estrategia de formación no sólo en la interacción tutor-residente sino también como base de la interacción entre pares.

Evaluación

Requisitos de aprobación: La asignatura será de carácter cuatrimestral y promocional. La condición de promoción es la establecida en la Ordenanza de Consejo Académico N° 1560.

Debido a la modalidad del plan de actividades propuesto, el alumno deberá cumplimentar los siguientes requisitos:

75 % de asistencia a clase (mes de agosto y septiembre)

a) observación de entre 8 y 10 clases en el grupo destino

Dictado de entre 10 y 15 clases

Observación de entre 10 y 15 clases a un compañero

Participación en las reuniones de devolución

Confección de un cuaderno de reflexiones

Planificación de una propuesta de enseñanza y aprendizaje para el grupo asignado

Desarrollo de un proyecto de curso.

Criterios de evaluación

Uso fluido y correcto del inglés

Entrega en tiempo y forma de planes de clase y del proyecto de curso

Capacidad de transferencia de conocimientos teóricos a situaciones prácticas y de toma de decisiones informadas

Creatividad en el diseño de actividades

Uso de técnicas variadas y apropiadas para presentar temas, manejar grupos, resolver situaciones problemáticas en el aula, corregir errores y fomentar en los alumnos el uso fluido del idioma.

Capacidad de reflexión y autoevaluación

Actitud responsable y respetuosa en el trato con distintos miembros de la institución educativa donde realiza sus prácticas

Asistencia y participación activa en las reuniones de devolución ya sea en las propias ó en las de un par

Puntualidad en el dictado de clases.

Descripción de las situaciones de prueba a utilizar para la evaluación continua y final

A lo largo de su tránsito por la residencia, los alumnos serán evaluados de manera reiterada y constante. La evaluación acompaña tanto la instancia de observación como de planificación, y constituye una situación obligada en el pasaje por las sucesivas etapas de la residencia.

La presente propuesta concibe a la evaluación como parte constitutiva del proceso de formación que acompaña al residente a lo largo de toda su experiencia, posee matices de orientación y brinda una posibilidad de mejora en el ejercicio del rol. La confección de un cuaderno de reflexiones constituye un instrumento importante en la realización de esta concepción y brinda además la oportunidad de llevar a cabo la denominada actividad de autoevaluación. Las reuniones de devolución constituyen otro espacio para la evaluación y autoevaluación, reforzando el carácter progresivo que reviste la residencia como proceso que pretende guiar un aprendizaje, apuntando al mejoramiento del desempeño individual del futuro docente.

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente

El Profesor Titular se ocupará de la organización general del curso y la supervisión de las tareas de los auxiliares. Establecerá contacto con las escuelas destino y con los docentes a cargo de los grupos que recibirán a los residentes. También concertará entrevistas con los directores en las que se establecerán derechos y obligaciones y diseñará un cronograma para organizar la permanencia de los residentes en las escuelas.

Tendrá a su cargo, junto al JTP, la corrección del proyecto de curso elaborado por los alumnos.

El Jefe de trabajos Prácticos guiará a los ATPs en el desempeño de sus tareas.

Todos los integrantes de la cátedra realizarán las siguientes tareas: corrección de planes, observación de clases y participación en las reuniones de devolución.

B.4. PTDs ÁREA CULTURAL (AC)

Plan de Trabajo Docente de Literatura Inglesa, correspondiente al primer cuatrimestre de 2004
Carga horaria total del Área Curricular en el Plan de Estudios: 768 hs.

Integrantes de la cátedra: 1 Titular, 1 Adjunto, 1 JTP, 1 ATP, 1 becario

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 3° Año, 1° Cuatrimestre
Carga horaria total de la materia asignada en el Plan de Estudios: 96 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 6 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 1 comisión teórica, 1 teórico-práctica, 2 prácticas.
Cantidad estimada de alumnos: 60

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Un profesorado universitario aspira a la capacitación integral del futuro docente. Esto implica la adquisición de los conocimientos técnicos específicos de la carrera y también el desarrollo en el futuro profesional de atributos formativos para ser transmitidos a sus alumnos. Por lo tanto, se considera que el graduado de la Carrera de Profesorado de Inglés debe cumplimentar los siguientes requerimientos en el *aspecto informativo:*
1) Estar dotado de un sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar
2) Conocer los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa, y poseer una visión práctica de su vinculación con la cultura nacional
3) Poseer la inquietud por mantenerse actualizado en las especialidades propias y afines para su capacitación profesional continua

En el *aspecto formativo*, dicho graduado debe reunir los siguientes atributos:
1) Utilizar criterios de juicio propios para evaluar objetivamente los distintos aspectos de la cultura de los pueblos de habla inglesa
2) Ser capaz de transmitir a sus alumnos la capacidad de discernir y reflexionar
3) Aportar soluciones y/o sugerencias como docente activo a través de un sólido espíritu de cooperación y participación

Fundamentación del objeto de estudio del curso

Propósitos del Área Cultural
1. Promover la comprensión de que la lengua de un país, o grupos de países, es el producto histórico-social de determinada/s sociedad/es.
2. Favorecer el conocimiento sobre los contextos culturales donde se desenvuelve la lengua inglesa para el logro de la competencia comunicativa en la misma.
3. Lograr un marco de referencia indispensable para las asignaturas de las otras áreas y para el futuro desempeño profesional de los alumnos.
4. Ejercitar: a) el idioma inglés para poder expresarse con corrección en el espectro de los discursos histórico y literario; b) las estrategias de aprendizaje necesarias para adquirir los conceptos que servirán de base para la organización de conocimientos de las asignaturas de esta área.
5. Sensibilizar al estudiante con la idiosincrasia propia de los pueblos de habla inglesa, realizando también comparaciones con la cultura nacional y promoviendo la noción de empatía.
6. Enfatizar la integración interdisciplinaria y científica a través de cursadas de asignaturas de otros Departamentos de la Facultad, las cuales apuntan a la formación integral del graduado universitario.

Articulación de la Asignatura en el Plan de Estudio

Capacitar al alumno en su poder de juicio estético y cultural para evaluar a través del lenguaje las representaciones propias y extranjeras desde el ámbito de la literatura y así utilizar este conocimiento en la enseñanza de inglés y la investigación de áreas afines. Esta articulación corresponde a las tres materias de literatura

de la carrera, Literatura Inglesa, Literatura Inglesa contemporánea de Inglaterra y los Estados Unidos y Literatura Comparada, y también contribuye en forma paralela a las otras materias culturales de las Historias.

Objetivos generales del curso

A través del estudio de seleccionados textos canónicos de la literatura inglesa, el alumno comprenderá el papel desempeñando por el pueblo ingles dentro de un contexto general de la civilización europea, a su vez logrando una apreciación formal de la expresión literaria.

Siendo la primera literatura de la carrera, la cátedra introducirá la terminología y el vocabulario correspondientes al estudio de la literatura de habla inglesa para así facilitar al alumno la comunicación de la experiencia literaria. A su vez, por medios de lecturas extensivas y también el análisis detallado de las obras elegidas, esta materia está diseñada primero a prestar apoyo a la adquisición de la lengua inglesa en sí, y segundo a trasmitir la capacidad de utilización del texto literario en la futura enseñanza del idioma inglés.

Además, a través del desarrollo evolutivo de su apreciación de la estética de la escritura literaria, el alumno logrará una nueva sensibilidad ante el fenómeno de las obras, y es el deseo de la cátedra que este despertar también fomentará la investigación de distintas manifestaciones culturales relacionadas con el pueblo inglés.

Objetivos específicos

En primer lugar, la cátedra ayudará al alumno a formarse un panorama cultural de Inglaterra desde el siglo VII al siglo XVIII. Con respecto a los textos específicos, a través de una orientación estética, el alumno logrará acercarse al texto literario para poder acceder a una expresión clara, correcta, y sensible de sus ideas ante la obra literaria. También aprenderá el manejo de bibliografía y reglas estilísticas para finalmente alcanzar una sólida expresión escrita de la experiencia literaria, la cual, también, prestará formación en el área de investigación para el futuro rendimiento del alumno en su carrera.

Contenidos a desarrollar durante el curso

Unidad I—Introducción a la literatura
Hacia una definición de la literatura. Géneros literarios—transformación y recepción en la literatura inglesa. Terminología general. Estilística crítica e introducción a la investigación.
Raffel. How to Read a Poem (1).[4]
Norton, "Poetic Forms and Literary Terminology", pp. 2545-60 (2).
Wellek and Warren, Capítulos 1, 2, 3 (3) y 15 y 17 (4).
Baker, Capítulo 13 y Apéndice D (en Depto).
MLA Handbook (5).

Unidad II—Breve panorama de la literatura pre-chauceriana: La literatura anglosajona: elementos de la literatura épica, análisis de *Beowulf.* La época de transición: los cambios surgidos a partir de la invasión normanda, inglés medio, la tradición del libro de caballería, análisis de *Sir Gawayen and the Green Knight.*
Daiches, pp. 3-67.
Auerbach, pp. 96-142.
Nicholson, pp. 1-23, 35-51, y 165-89.
Raffel, *Beowulf* (8).
Norton, "The Middle Ages,"pp. 1-19 (6).
Sampson, "From the Beginnings to the Cycles of Romance," pp. 33-67, referencia del siglo XIV, pp. 98-125 (7).
Norton, Sir Gawayne and the Green Knight, pp. 345-98 (9).
Pelican Guide, "Sir Gwayen and the Grene Knight," pp. 349-428.

Unidad III—El período de Chaucer: Chaucer y su importancia dentro del contexto nacional y europeo: sus innovaciones en versificación y narrativa, realismo y humor como constantes, análisis de *The Canterbury Tales.*
Daiches, pp. 89-128.
Video, *The Name of the Rose*
Sampson, referencia del siglo XV y baladas, pp. 98-125 (10).
Chaucer, (Penguin) "Prologue,", "The Wife of Bath," "The Pardoner's Tale" (11, 12).
Bauch, pp. 500-524.
Pelican Guide, "The Age of Chaucer" (Ratery).

[4] En todos los casos, las formas y convenciones de las citas y referencias bibliográficas utilizadas por la cátedra han sido preservadas, así como la diagramación de los PTDs.

Norton,"General Prologue," "Piers Plowman, ", pp. 229-334 (Ratery).
Unidad IV—El teatro: Orígenes del drama religioso del medioevo, análisis de *Everyman.* Tradición y continuidad en el teatro de los siglos SVI y XVII, el Humanismo, la Reforma, y el Renacimiento, análisis de *Dr. Faustus* de Marlowe y *Macbeth* de Shakespeare.
Daiches, pp. 208-308.
Pelican Guide, Cormican, "Morality Tradition and the Interludes."
Norton, "The Sixteenth Century," pp. 417-35 (15)-
Norton, Everyman, pp. 367-87 (13).
Norton, Faustus, pp. 743-98 (16).
Norton, "The Seventeenth Century," (17).
Rigther, Shakespeare and the Idea of Play.
Weisinger, "The Myth and Ritual Approach to Shakespearean Tragedy," en Handy.
Sampson, "Shakespeare: Life and Plays," (19).
Shakespeare, *Macbeth* (20).
Auerbach, "The Weary Prince", pp. 312-33 (21).

Unidad V—La trayectoria lírica de los siglos XV-XVII: La balada y la lírica popular. "Lord Randall" y "The Wife of Ushers Well". La tradición del soneto: Surrey, Sidney, Spenser and Shakespeare, Sonetos 18, 33, 55, 60, 116, 128, 130, 144, y 147. La Tradición metafísica: "The Good-Morow", "The Undertaking", "The Canonization", "The Ecstasy", "A Valediction: Forbidding Mourning" de John Donne.
Daiches, pp. 68-88.
Norton, Ballads, pp. 388-402 (23).
Beckoff, Sidney and Spencer, pp. 135-50 (24).
Norton, Shakespeare, Sonnets (25).
Sampson, Donne, pp. 198-201 (26).
Daiches, pp. 165-206.
Gardner, "Introduction," *The Metaphysical Poets.*
Stein, "Donne's Prosody," en Calderwood.
Kreiger, pp. 3-30.
Norton, pp. 1414-43, 1751-81, 2211-31 (28).

Unidad VI—Género épico siglos XVIII y XVIII: La Restauración: "The Rape of the Lock", Alexander Pope. El trasfondo histórico de la época, el puritanismo, análisis de *Paradise Lost* (Books Y, IV, y IX).
Norton, "The Restoration and the 18th Century," pp. 1717-1743 (27).
Sampson, "Milton," pp. 357-409 (29).
Norton, Paradise Lost (30).
Pelican Guide, Cormican, "Milton's Religious Verse."
Lewis A Preface to "Paradise Lost" (*Shadow Lands*, video).

Bibliografía obligatoria (básica) y complementaria

Abrams, M.H. *A Glossary of Literary Terms.* N.Y, 1971
Aguiar e Silva, Vitor Manuel. *Teoria literaria.* Madrid, 1975.
Auerbach, Eric. *Mimesis*, tr. Willard Trask, Princeton, 1974.
Baker, Sheridan. *The Complete Sylist.* N.Y., 1966.
Bateston, F.W. *A Guide to English Literature.* Longman, 1966.
Baugh, Albert C. Ed. *Chaucer's Major Poetry.* N.Y., 1963.
Boas, Ralph & Barbara M. Hahn. *Social Backgrounds of English Literature.* N.Y., 1938.
Borges, J.L. *Antiguas literaturas germánicas.* México, 1975.
Brooks, Cleanth. *The Well Wrought Urn.* N.Y., 1947.
Burgess Wilson, J. *English Literature.* London, 1974.
Calderwood, J.L. & Harold Toliver, eds. *Perspectives on Poetry.* N.Y., 1968.
Chaucer, Geoffrey. *The Canterbury Tales.* Penguin.
Coloma, Luis. *La reina mártir.* Buenos Aires, 1951.
Cuddon, J.A. *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory.* N.Y.: Penguin, 1991.
Dent, J.M. *A History of English Literature.* 1965.
Daiches, David. *A Critical History of English Literature.*
Damico, Helen, et als, eds. *New Readings in Old English Literature.* Bloominton: U. Indian Press, 1990.

Defoe, Daniel. *Robinson Crusoe.*
Díaz Plaja. *El barroco literario.* Bs. As, 1970.
Gardner, Dame Helen. *The Elegies and the Songs and Sonnets of Donne*, 1964.
Gibaldi, Joseph. *MLA Handbook for Writers of Research Papers. Fourth Edition.* N.Y.: MLA, 1995.
Handy, William & Max Westbrook, eds. *Twentieth Centrury Criticism.* N.Y., 1974.
Hatzfield, Helmut. *Estudios sobre el barroco.* Madrid, 1973.
Huizinga, J. "Renacimiento y realismo,"en *El concepto de la historia y otros ensayos.* México, 1946.
Ker, W.P. *Medieval English Literature.* Oxford, 1966.
Kreiger, Murray. *The Overreacher.* N.Y., 1965.
Lewis, C.S. *A Preface to Paradise Lost.* Oxford, 1936.
Lord. A.B. *The Singer of Tales.* N.Y., 19656.
Martin, Alfredo von. *Sociología del renacimiento.* México, 1974.
Martin, Priscilla. *Chaucer's Women. Nuns, Wives and Amazons.* U. Iowa, 1990.
Menéndez Pidal, R. *Flor nueva de romances viejos.* Bs.As., 1939.
Murry, Patrick. *Literary Criticism: A Glossary of Literary Terms*, Longman, 1978.
Nicholson, Lewis. *An Anthology of Beowulf Criticism.* Notre Dame: UND, 1963.
Orgel, Stephen. *The Illusion of Power.* Berkeley, 1975.
Parker, A.A. "Reflections on a New Definition of Baroque Drama," *Bulletin of Hispanic Studies*, XXX, no. 19, 1953., pp. 153-161.
Praz, Mario. *La literatura inglesa: de la edad media al iluminismo.* Bs.As., 1961.
Raffel, Burton. *Beowulf.* N.Y., 1963.
--------. *How to Read a Poem.* N.Y., Meridian, 1984.
Revol, E.L. "Fausto y Hamlet, prototipos de la conciencia moderna,", *Humanitas*, año xii, no. 18, Tucumán, 1965.
Rigther, Anne. *Shakespeare and the Idea of the Play.* Penguin, 1962.
Shakespeare, William. *The Riverside Shakespeare.* Boston, 1974.
Taylor, Gary. *Reinventing Shakespeare.* N.Y., Oxford UP, 1989.
Trevelyan, G.M. *English Social History. A Survey of Six Centuries, Chaucer to Queen Victoria.* Penguin, 1979.
Tuchman, Barbara. *A Distant Mirror: The Calamitous 14th Century.* N.Y., 1978.
Wellek, R. & Austen Warren. *Theory of Literature.* N.Y., 1970.
Welsford, Enid. *The Court Masque.* N.Y., 1962.
Wolfflin, Heinrich. *Renaissance and Baroque*, tr. Katherine Simon. Ithaca, 1967.
The Norton Anthology of English Literature.

Descripción de actividades de aprendizaje

Resolución de problemas: Explicación de texto, aplicación de terminología específica
Resolución de guías de estudio: En torno a los libros de caballería: *Sir Gawayne and the Green Knight.*
Tareas de investigación y elaboración de monografía: Formulación de una hipótesis correspondiente a los autores del programa, investigación del tema, y elaboración de un trabajo de investigación formal.

Cronograma de contenidos, actividades y evaluaciones parciales

DATE	RESP.	CLASSWORK	ASSIGNMENT
March 23	T	Introduction and requirements	notes 1 & 2
25	A/JTP	Versification, Terminology, Stylistics	3& 4, bring 5
30	T	TP 1. Introduction to *Beowulf*	6 & 7, bring 8,
April 1	A/JTP	*Beowulf*	finish *Beowulf*
6	T	*Beowulf*	Background on chivalric romance
13	JTP/A	Chivalry	Part I
15	JTP	*Sir Gawayne and the Green Knight*	Parts II & III
20	JTP	*Sir Gawayne and the Green Knight* TP 2	See *The Name of the Rose*, bring *The Canterbury Tales*
22	T x 2	"Prologue", *The Canterbury Tales*	"The Pardoner's Tale"
27	T	"The Pardoner's Tale"	"The Wife of Bath's Tale"; take-home TP3
29	JTP	"The Wife of Bath's Tale" review	
May 4	A/JTP	Midterm exam	13, 14, 15, bring 13
6	JTP	Drama, *Everyman*	Prepare oral presentations
11	JTP/A	TP4—Oral presentations: Rennaissance, Reformation, & Humanism (5 groups)	*Faustus* Acts 1 & 2

13	T/JTP	Essay guidelines *Faustus*	Acts 3, 4, & 5
18	JTP/A	*Faustus*	21 & 22, *Macbeth*. Act 1
20	A	Introduction to Shakespeare: *Macbeth* (MAKE-UP EXAM)	*Macbeth*, Acts II, III, IV, V
27	A/ATP	*Macbeth*	
June 1	T/A	Tutoría investigación, close readings *Macbeth*	Take-home TP 5, 10
3	JTP/A	The Ballads	22 & 23
8	A	Sonnet Tradition, Shakespeare	
10	A/JTP	Shakespeare	
15	T	Donne	
17	T	TP 6 UNIT V, Intro. *Paradise Lost*	29, review 17th/18th centuries, *PL*, book I review epic conventions
22	T x2	book I Paradise Lost	books IV & IX
24	T	Books IV & IX, *Paradise Lost* Hand in close reading TP 7	
29	T/A/JTP/ATP	Comprehensive oral exam	
6/7	T/A/JTP/ATP	Make-up exam	

Procesos de intervención pedagógica: clase magistral, sesiones de discusión, taller-grupo operativo, trabajo de investigación, sesiones de aprendizaje individual, tutorías

Evaluación
Régimen promocional según reglamentación vigente. Evaluación escrita de Unidades I, II, II. Evaluación oral comprensiva final de la cursada. El ensayo de un tema a determinar durante el segundo mes de clases será obligatorio y tendrá una instancia de recuperación.
Criterios de evaluación: El alumno deberá expresarse correctamente con fluidez en forma ensayística en los exámenes escritos y según las reglas del *MLA Handbook* en sus trabajos de investigación.
Descripción de las situaciones de pruebas a utilizar para la evaluación continua y final: Preguntas críticas para ilustrar con trozos elegidos y otras comparativas para demostrar comprensión sintética de la trayectoria literaria y cultural a estudiar.

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente
Titular: A cargo de las clases teóricas y de evaluación de parciales y trabajos de investigación. Dirección de tareas de investigación y de la formación de auxiliares y adscriptos.
Adjunto: A cargo de las clases teórico-prácticas y asistente a las tareas de investigación.
JTP: A cargo de las clases prácticas y de los ayudantes y adscriptos.
ATP: Asistente de las clases prácticas sobre la épica (*Beowulf, Paradise Lost, Macbeth)*

Plan de Trabajo Docente de Literatura Contemporánea de Inglaterra y los EEUU, correspondiente al segundo cuatrimestre de 2004

Integrantes de la cátedra: 1 Titular, 2 JTPs, 1 ATP, 1 becario

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 3° Año, 2° Cuatrimestre
Carga horaria total de la materia asignada en el Plan de Estudios: 96 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 6 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 1 comisión teórica, 1 teórico-práctica, 2 prácticas.
Cantidad estimada de alumnos: 40

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Un profesorado universitario aspira a la capacitación integral del futuro docente. Esto implica la adquisición de los conocimientos técnicos específicos de la carrera y también el desarrollo en el futuro profesional de atributos

formativos para ser transmitidos a sus alumnos. Por lo tanto, se considera que el graduado de la Carrera de Profesorado de Inglés debe cumplimentar los siguientes requerimientos en el *aspecto informativo:*

1) Estar dotado de un sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar
2) Conocer los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa, y poseer una visión práctica de su vinculación con la cultura nacional
3) Poseer la inquietud por mantenerse actualizado en las especialidades propias y afines para su capacitación profesional continua

En el *aspecto formativo*, dicho graduado debe reunir los siguientes atributos:

1) Utilizar criterios de juicio propios para evaluar objetivamente los distintos aspectos de la cultura de los pueblos de habla inglesa
2) Ser capaz de transmitir a sus alumnos la capacidad de discernir y reflexionar
3) Aportar soluciones y/o sugerencias como docente activo a través de un sólido espíritu de cooperación y participación

Fundamentación del objeto de estudio del curso

Propósitos del Área Cultural

1. Promover la comprensión de que la lengua de un país, o grupos de países, es el producto histórico-social de determinada/s sociedad/es.
2. Favorecer el conocimiento sobre los contextos culturales donde se desenvuelve la lengua inglesa para el logro de la competencia comunicativa en la misma.
3. Lograr un marco de referencia indispensable para las asignaturas de las otras áreas y para el futuro desempeño profesional de los alumnos.
4. Ejercitar: a) el idioma inglés para poder expresarse con corrección en el espectro de los discursos histórico y literario b) las estrategias de aprendizaje necesarias para adquirir los conceptos que servirán de base para la organización de conocimientos de las asignaturas de esta área.
5. Sensibilizar al estudiante con la idiosincrasia propia de los pueblos de habla inglesa, realizando también comparaciones con la cultura nacional y promoviendo la noción de empatía.
6. Enfatizar la integración interdisciplinaria y científica a través de cursadas de asignaturas de otros Departamentos de la Facultad, las cuales apuntan a la formación integral del graduado universitario.

Articulación de la Asignatura en el Plan de Estudio:

Capacitar al alumno en su poder de juicio estético y cultural para evaluar a través del lenguaje las representaciones propias y extranjeras desde el ámbito de la literatura y así utilizar este conocimiento en la enseñanza de inglés y la investigación de áreas afines.

Esta articulación corresponde a las tres materias de literatura de la carrera, Literatura Inglesa, Literatura Inglesa contemporánea de Inglaterra y los Estados Unidos y Literatura Comparada, y también contribuye en forma paralela a las otras materias culturales de las Historias.

Objetivos generales del curso

A través del estudio de seleccionados textos canónicos de las literaturas inglesa y estadounidense del siglo XX, el alumno comprenderá el papel desempañado por el estos pueblos dentro del contexto literario de la civilización occidental, así como también podrá lograr una apreciación formal de la expresión literaria del final del siglo XX.

Habiendo la cátedra de Literatura Inglesa tratado en gran parte el tema de la expresión lírica, este segundo curso presentará aspectos de la terminología y las técnicas propias del género denominado novela particularmente en su expresión posmoderna. A su vez, por medio de lecturas extensivas e intensivas de los textos, este curso tendrá como objetivo dar un marco adecuado para la adquisición de la lengua inglesa y capacitar al alumno para la utilización del texto literario en la enseñanza del idioma. Como materia de nivel superior dentro del plan de estudios, es propósito de esta cátedra fomentar la investigación tanto en ésta como en otras disciplinas de la carrera.

Objetivos específicos

En primer lugar, el alumno logrará obtener un panorama crítico del género narrativo para luego ahondar en el aspecto cultural de Inglaterra y Estados Unidos en los últimos cincuenta años del siglo XX a lo largo del ciclo lectivo. Con respecto a los textos específicos, por medio de una orientación estética, el alumno logrará acercarse a la

obra literaria para luego poder expresar en forma clara, correcta y lógica sus ideas y opiniones acerca de la misma. También se ejercitará en el manejo de bibliografía y en la aplicación de reglas estilísticas para así poder llegar a elaborar sólida expresión escrita de la experiencia literaria, la cual, también, prestará formación en el área de investigación para el futuro rendimiento del alumno en su carrera.

A través del estudio de seleccionados textos canónicos de las literaturas inglesa y norteamericana, el alumno comprenderá el papel desempeñando por estos pueblos dentro de un contexto general de la civilización occidental, a su vez logrando una apreciación formal de la expresión literaria.

Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar durante el curso

Unidad I—Narratología: Características generales de la novela. Condiciones sociales, políticas y económicas que dieron lugar a la aparición de un nuevo género literario. Las teorías de Watt, Alter, Davies, Culler y Bajtín.
Watt, Ian., capítulos 1, 2, 3.
Alter, Robert. *Partial Magic.*
Wellek, R. and Warren, A. pp. 163-98.
Watt, Ian. Capítulos 4, 5, 6, 7, 8 y 9.
Alter, Robert, Capítulos 1 y 2
Davies, Capítulos 1 y 2
Culler, *Structuralist Poetics*
Bakhtin, *The Diological Imagination*

Unidad II—La novela del siglo XX. *Modernism*
James, *The Portrait of a Lady*
Kolodny, Annette. "A Map for Rereading", Showalter., pp. 46-62.
Norton 2. "The Woman Question", pp. 1650-69.
Scholes, Robert. *The Nature of Narrative.*
Faulkner, *Absalom, Absalom, The Sound and the Fury*
Woolf, *To The Lighthouse*
Bradbury y McFarlane.
Franks, Joseph. "Spatial Form in Modern Literature", Handy, pp. 85-94.

Unidad III—La novela posmoderna: Discusión de las características de la Posmodernidad, análisis de *Wise Children, The Passion, Beloved, The City of Glass, Crash.*
Bradford. "La transculturación de los juegos de género"
Carter, *Wise Children*
McHale; *Postmodern Fiction*
Suleiman, "Playing and Modernity"
Winterson, *The Passion*
Auster, *City Of Glass*
Morrison, *Beloved*
Ballard, *Crash*

Bibliografía general

Alter, Robert. *Partial Magic.* UCBerkeley, 1976.
Auster, Paul. *The City of Glass.*
Barr, Marleen S. Feminist Fabulation: Space/Postmodern Fiction. Iowa City, U.I.P, 1992.
Ballard, JG. *rash.*
Bateson, F.W. A *Guide to English Literature.* London: Longman, 1966
Benhabib, Seyla. "Feminismo y posmodernidad: Una difícil alianza" en Amorós, C. Coord. *Historia de la Teoria Feminista.* Madrid, XXXXXX, 1994
Booth, Wayne. *The Rhetoric of Fiction.* U. Chicago Press, 1961.
Bradbury, Malcolm & McFarlane, James. *Modernism.* London: Penguin, 1976.
Bradford, Lisa. "La transculturación de los juegos de género: *The Passion* de Jeanette Winterson. *Traducción como cultura.* Rosario: Viterbo, 1997.
Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity.* New York, Routledge, 1990.
Carter, Angela. *Wise Children*
Culler, Jonathan. *Structuralist Poetics.* Ithaca: Columbia, 1976.

Davis, L. *Factual Fictions.* University Microfilms, International, 1993.
Eagleton, Terry. *The Illusions of Postmodernism.* Great Britain, Blackwell Publishers, 1996.
Faulkner, William. *The Sound and the Fury.*
Flax, Jane. *Psicoanálisis y feminismo. Pensamientos fragmentarios.* España, Ed. Cátedra, 1990
Gibaldi, Joseph. *MLA Handbook for Writers of Research Papers. Fourth Edition.* N.Y.: MLA, 1995.
Handy, William & Wesbrood, Max, eds. *Twentieth Century Criticism: The Major Statements.* NY: McMillan, 1974.
Hutcheon, Linda. *A Poetics of Postmodernism.* New York, Routledge, 1990
James, Henry. *The Portraid of a Lady.*
Jameson, Fredric. *El Giro Cultural.* Buenos Aires, Manantial, 1998
McHale, Brian. *Postmodernist Fiction.* London: Routledge, 1989.
Morrison, Toni. *Beloved.*
Nicholson, Linda, comp. *Feminismo/Posmodernismo.* Buenos Aires, Feminaria, 1992
Roberts, Robin. *A New Species. Gender and Science in Science Fiction.* Chicago, U. of Illinois Press, 1993
Russ, Joanna. *The Female Man.* Boston, Beacon Press, 1986.
Sholes, Rober & Kellog, Robert. *The Nature of Narrative* NY: Oxford UP, 1966.
Showalter, Elaine. *Feminist Criticism.* NY: Random House, 1985.
Suleiman, Susan Rubin. "Playing and Modernity" en *Why the Novel Matters* Eds. Mark Spilka y Caroline McCracken-Flesher. Bloomington: Indiana UP, 1988.
Vattimo, Gianni. *La Sociedad Transparente.* Barcelona, Ed. Paidós, XXX
Watt, Ian. *The Rise of the Novel.* Berkeley UP, 1962.
Wellek, Rene & Warren, Austen. *The Theory of Literature.* NY : Harvest Book, 1970.
Winterson, Jeanette *The Passion.*
Wolmark, Jenny. *Aliens and Others.* Great Britain, U. of Iowa Press, 1994.
Woolf, Virginia. *To The Lighthouse.*

Estrategias Docentes: discusión, exposición, recitales.

Propuesta General de Actividades conformación de grupos de trabajo, exposiciones, talleres de trabajo, discusión, debates, recitales, análisis de textos, análisis de películas, presentaciones de hipótesis.

Medios: textos, videos, cassettes.

Evaluación y Régimen de Promoción: Régimen promocional, estatuto vigente.
Parciales; Trabajo de investigación: 16 de dic.
Evaluación escrita—7 de oct. Trabajo de investigación de un tema a determinar durante el primer mes de clases. El trabajo será objeto de discusión en clase.

Cronograma

DATE	RESP(	CLASSWORK	ASSIGNMENT
Aug 17	T	Introductory class	Read Davies, Bakhtin, Alter, Watt
19	T	Discussion, Fact and fiction, Dialogics	Read Culler, McFarlane
24	T	Introduction to the 20th-century novel	Read to p. 40, see Boothe
26	JTP/B	*Portrait of a Lady*	Finish novel
31	JTP	*Portrait of a Lady*	Read criticism and form groups
Sept. 2	JTP/B	Student presentations on *The Nature of Narrative TP 1*	
7	JTP	Student presentations on *The Rhetoric of Fiction TP1*	
9	JTP/B	Student presentations of Feminist criticism *TP1*	Read part 1 and Auerbach
14	JTP	*To The Lighthouse*	Finish novel
16	JTP/T	*To The Lighthouse*	Read part I
21	T	*The Sound and the Fury*	
23	T/ATP	*The Sound and the Fury*	Finish novel
28	T	*The Sound and the Fury* review	
30	JTP/B	Written Midterm Exam	Read Hutcheon, Alter; McHale
Oct. 5	T	Guidelines for research paper Postmodern aesthetics *The Passion*	Finish novel Choose research topic
7	T x 2	The Passion	
12	JTP	*Wise Children*	Read to page 40
14	JTP/A	*Wise Children*	Finish novel

19	ATP	*Beloved*	Read part I
21	T/ATP	*Beloved*	Finish novel
26	JTP	TP 2	
28	T/ATP	Research consultation *High Rise*	Finish novel
Nov. 2	JTP/T	*High Rise* Research Consultation	
4	JTP/B	*The City of Glass*	Finish novel
9	JTP	*The City of Glass*	
11	JTP	*The City of Glass* TP 3 (movie)	
16-23	T/JTPs	Consultation Classes	
25	T/JTPs	Presentation of hypotheses (written & oral) TP 4	Outlines
27	T/B	Hand in outlines and bibliographies	
30	T/B	Hand in research papers In-class discussion of research papers	
Dec. 2	T/JTPs	Re-writes	

Descripción de actividades de aprendizaje
Resolución de problemas: Explicación de texto, aplicación de terminología específica.
Resolución de guías de estudio: En torno a la época moderna y posmoderna.
Tareas de investigación y elaboración de monografía: Formulación de una hipótesis correspondiente a los autores del programa, investigación del tema, y elaboración de un trabajo de investigación formal.

Procesos de intervención pedagógica: clase magistral, sesiones de discusión, taller-grupo operativo, trabajo de investigación, sesiones de aprendizaje individual, tutorías.

Evaluación
Régimen de Promoción: Régimen promocional según reglamentación vigente. Evaluación escrita de Unidades I, II, II. La segunda evaluación será el trabajo de investigación de un tema a determinar. El trabajo será objeto de discusión en clase—16 de diciembre.
Los alumnos libres presentarán un trabajo de investigación dos semanas antes de la fecha del examen y una vez aprobado éste, rendirá por escrito y oral un examen comprensivo.
Criterios de evaluación: El alumno deberá expresarse correctamente con fluidez en forma ensayística en los exámenes escritos y según las reglas del *MLA Handbook* en sus trabajos de investigación.
Descripción de las situaciones de pruebas a utilizar para la evaluación continua y final: Habrá preguntas críticas para ilustrar con trozos elegidos y otras comparativas para demostrar comprensión sintética de la trayectoria literaria y cultural a estudiar.

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente
Titular: A cargo de las clases teóricas y de evaluación de parciales y trabajos de investigación. Dirección de tareas de investigación y de la formación de auxiliares y adscriptos.
JTP 1: A cargo de las clases prácticas sobre la crítica feminista.
JTP2: A cargo de las clases teórico-prácticas sobre ciencia ficción y feminismo.
ATP: según se indica en el cronograma.

Plan de Trabajo Docente de Literatura Comparada, correspondiente al segundo cuatrimestre de 2004

Integrantes de la cátedra: 1 Adjunto, 1 JTP, 1 ATP.

Datos del curso
Obligatorio
Año de ubicación del curso: 4° Año, 2° Cuatrimestre
Carga horaria total de la materia asignada en el Plan de Estudios: 96 hs
Carga horaria semanal presencial de los alumnos: 6 hs semanales
Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos: 2 teórico-prácticas.
Cantidad estimada de alumnos: 40

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

Propósitos de formación

Un profesorado universitario aspira a la capacitación integral del futuro docente. Esto implica la adquisición de los conocimientos técnicos específicos de la carrera y también el desarrollo en el futuro profesional de atributos formativos para ser transmitidos a sus alumnos.

Por lo tanto, se considera que el graduado de la Carrera de Profesorado de Inglés debe cumplimentar los siguientes requerimientos en el *aspecto informativo:*

1. Estar dotado de un sólido manejo teórico-práctico del idioma que va a enseñar.
2. Conocer los fundamentos culturales que son el sustento de la lengua inglesa, y poseer una visión práctica de su vinculación con la cultura nacional.
3. Poseer la inquietud por mantenerse actualizado en las especialidades propias y afines para su capacitación profesional continua.

En el *aspecto formativo*, dicho graduado debe reunir los siguientes atributos:

1. Utilizar criterios de juicio propios para evaluar objetivamente los distintos aspectos de la cultura de los pueblos de habla inglesa.
2. Ser capaz de transmitir a sus alumnos la capacidad de discernir y reflexionar.
3. Aportar soluciones y/o sugerencias como docente activo a través de un sólido espíritu de cooperación y participación.

Fundamentación del objeto de estudio del curso

Propósitos del área cultural

1. Promover la comprensión de que la lengua de un país, o grupos de países, es el producto histórico-social de determinada/s sociedad/es.
2. Favorecer el conocimiento sobre los contextos culturales donde se desenvuelve la lengua inglesa para el logro de la competencia comunicativa en la misma.
3. Lograr un marco de referencia indispensable para las asignaturas de las otras áreas y para el futuro desempeño profesional de los alumnos.
4. Ejercitar: a) el idioma inglés para poder expresarse con corrección en el espectro de los discursos histórico y literario; b) las estrategias de aprendizaje necesarias para adquirir los conceptos que servirán de base para la organización de conocimientos de las asignaturas de esta área.
5. Sensibilizar al estudiante con la idiosincrasia propia de los pueblos de habla inglesa, realizando también comparaciones con la cultura nacional y promoviendo la noción de empatía.
6. Enfatizar la integración interdisciplinaria y científica a través de cursadas de asignaturas de otros Departamentos de la Facultad, las cuales apuntan a la formación integral del graduado universitario.

Articulación de la Asignatura en el Plan de Estudios

Capacitar al alumno en su poder de juicio estético y cultural para evaluar a través del lenguaje las representaciones propias y extranjeras desde el ámbito de la literatura para utilizar este conocimiento en la enseñanza de inglés y la investigación en áreas afines.

Esta articulación corresponde a las tres materias de literatura de la carrera, Literatura Inglesa, Literatura Contemporánea de Inglaterra y Estados Unidos y Literatura Comparada. En forma paralela, también se articula con las otras materias culturales, Historia Inglesa e Historia de Inglaterra y Estados Unidos.

Objetivos generales del curso

Literatura comparada es un área de estudio que comprende diversas metodologías; presupone el análisis de las relaciones entre los textos literarios y otras áreas del conocimiento, tales como las artes, la filosofía, la historia, las ciencias sociales, la ciencia, la religión, etc. El alumno pondrá en práctica sus habilidades para relacionar estos diversos saberes con las manifestaciones literarias que se estudiarán en este curso.

Esta disciplina también comprende la comparación de textos provenientes de regiones y países diferentes y hasta de lenguas diferentes. No obstante, en el presente caso, se ha elegido estructurar el curso alrededor de textos poéticos de la literatura norteamericana de la segunda mitad siglo XX que responden a categorías muy específicas con códigos estilísticos propios e ideologías diversas.

Otro objetivo de este curso será continuar el proceso de adquisición de la lengua inglesa. Como asignatura del nivel superior del plan de estudios, es propósito de esta cátedra incentivar la investigación, continuando con el

desarrollo de las habilidades de investigación, análisis y redacción que son aplicables a todas las disciplinas de la carrera.

Objetivos específicos

A lo largo del ciclo lectivo, el alumno obtendrá un amplio panorama del desarrollo de la poesía norteamericana contemporánea. La elección de textos y autores en torno a cinco categorías clave le permitirá ejercer sus habilidades de comparar y contrastar, tanto en lo que respecta a lo temático y estilístico, como respecto de las diversas ideologías y trasfondos culturales de los que tales textos han surgido.

El alumno continuará el trabajo de lectura minuciosa (*close reading*) ya iniciado en cursos previos a fin de refinar sus habilidades adquiridas referentes a la expresión de sus apreciaciones estéticas e ideas sobre los textos de manera clara, correcta y lógica.

El alumno también se ejercitará en dos áreas básicas de la investigación: el manejo de bibliografía y la aplicación de reglas estilísticas que le permitan una sólida expresión escrita de la experiencia literaria, con miras a su futuro rendimiento.

Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar durante el curso

Unit 1. The Confessional Poets: Focus on Sylvia Plath (1932-1963) and Anne Sexton (1928-1974).
Robert Lowell. Theodore Roethke. James Wright. Robert Bly. Donald Hall. W. S. Merwin. Randall Jarrell. John Berryman. W. D. Snodgrass. Delmore Schwartz.

Unit 2. Beat Poets & San Francisco Poets: Focus on Allen Ginsberg (1926-1996).
Lawrence Ferlinghetti. Gary Snyder. Gregory Corso. Kenneth Rexroth. Jack Spicer. Charles Bukowski.

Unit 3. The New York School of Poetry: Focus on Frank O'Hara (1926-1966) and John Ashbery (1927-).
James Merrill. Barbara Guest. Kenneth Koch. Ted Berrigan.

Unit 3. The New York School of Poetry: Focus on Audre Lorde.
Lucille Clifton. Amiri Baraka. Langston Hughes. Robert Hayden. June Jordan. Jayne Cortez. Michael Harper. Ishmael Reed. Rita Dove. Yusef Komunyakaa. Essex Hemphill.

Unit 5. Gay & Lesbian Poetry: Focus on Tennessee Williams (1914-) and Adrienne Rich (1929).
Hart Crane. Robert Duncan. John Wieners. Robert Peters. W. H. Auden. Thom Gunn. Rafael Campo. Elizabeth Bishop. Muriel Rukeyser. Judy Grahn.

Bibliography

Primary Sources

Unit 1

Jarrell, Randall. *The Complete Poems*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1969; 1972.
Lowell, Robert. *Selected Poems*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1976.
Plath, Sylvia. *The Collected Poems*. Ed. by Ted Hughes. Harper Collins, 1991.
Roethke, Theodore. *The Collected Poems of Theodore Roethke*. Doubleday, 1966.
Sexton, Anne. *Selected Poems of Anne Sexton*. Ed. by Diane Wood Middlebrook and Diana Hume George. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.
Wright, James. *Above the River: The Complete Poems*. 1990.

Unit 2

Corso, Gregory. *The Happy Birthday of Death*. New Directions, 1960.
Ferlinghetti, Lawrence. *A Coney Island of the Mind*. New Directions, 1958.
Ginsberg, Allen. *Collected Poems, 1947-1980*. Harper Collins, 1986.
Snyder, Gary. *The Bare Country*. New Directions, 1968.

Unit 3

Ashbery, John. *Selected Poems*. Viking Penguin, 1985.
Merrill, James. *From the First Nine: Poems, 1946-1976*. New York: Atheneum, 1982.
O'Hara, Frank. *The Collected Poems of Frank O'Hara*. Ed. by Donald Allen. Berkeley: University of California Press, 1995.
---. *Standing Still & Walking in New York*. San Francisco: Gray Fox Press, 1983.

Schuyler, James. *Collected Poems*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1993.
Unit 4
Clifton, Lucille. *Good Woman: Poems and a Memoir, 1969-1980*. New York: BOA Editions, 1987.
Dove, Rita. *Selected Poems*. Pantheon / Vintage, 1993.
Hayden, Robert. *Angle of Ascent: New and Selected Poems*. Liveright, 1970.
Hemphill, Essex. *Conditions*. 1986.
Komunyakaa, Yusef. *New and Selected Poems: Neon Vernacular*. Wesleyan University Press, 1993.
Lorde. Audre. *Chosen Poems: Old and New*. New York: W. W. Norton & Company, 1982.
Unit 5
Rich, Adrienne. *Collected Early Poems, 1950-1970*. New York: W. W. Norton & Company, 1993.
Williams, Tennessee. *In the Winter of the Cities: Collected Poems of Tennessee Williams*. New York: New Directions: 1964.

Anthologies

Auden, W. H., ed. *The Criterion Book of Modern American Verse*. New York: Criterion Books, 1956.
Ferguson,. Margaret et al., eds. *The Norton Anthology of Poetry*. Fourth Edition. New York: W. W. Norton & Company, 1996.
Gates, Henry Louis, Jr. and Nellie Y. McKay, eds. *The Norton Anthology of African American Literature*. New York: W. W. Norton & Company, 1997.
Girri, Alberto y William Shand, eds. y trs. *Poesía norteamericana contemporánea*. Buenos Aires: Raigal, 1956; Bibliográfica Omeba, 1966; Editora Distribuidora Argentina, 1976.
Harris, Marie and Kathleen Agüero, eds. *An Ear to the Ground: An Anthology of Contemporary American Poetry*. Athens, Ga.: The University of Georgia Press, 1989.
McClatchy, J. D., ed. *The Vintage Book of Contemporary American Poetry*. New York: Vintage Books, 1990.
Morse, Carl and Joan Larkin, eds. *Gay and Lesbian Poetry in Our Time: An Anthology*. 1988.
Revol, Enrique Luis, ed. y tr. *Poetas norteamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Ediciones Librería Fausto, 1976.
The Best American Poetry. Eds. varios. New York: Collier Books, 1988-1993; Charles Scribner's Sons, 1994-cont.

Books and Articles

Phillips, Robert. *The Confessional Poets*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1973.
Bloom, Harold, ed. *John Ashbery*. New York: Chelsea House, 1985.
Gooch, Brad. *City Poet: The Life and Times of Frank O'Hara*. New York: Knopf, 1993.
Lehman, David, ed. *Beyond Amazement: New Essays on John Ashbery*. Ithaca: Cornell University Press, 1980.
Perloff, Marjorie. *Frank O'Hara: Poet Among Painters*. New York: Braziller, 1977.
Shoptaw, John. *On the Outside Looking In: John Ashbery's Poetry*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
Vendler, Helen. *Part of Nature, Part of Us*. Cambridge: Harvard UP, 1980.
Ward, Geoff. *Statutes of Liberty: The New York School of Poets*. New York: St. Martin's Press, 1993.
Gates, Henry Louis, Jr., ed. *Black Literature and Literary Theory*. New York: Methuen, 1984.
Henderson, Stephen. *Understanding the New Black Poetry*. New York: William Morrow and Company, 1973.
Ostriker, Alicia. "Kin and Kin: The Poetry of Lucille Clifton." *American Poetry Review* 22 (1993).
Wagner, Jean. *Black Poets of the United States*. Champaign: University of Illinois Press, 1973.
Williams, Sherley A. "The Blues Roots of Contemporary Afro-American Poetry." *Massachusetts Review* (Autumn 1977).
Carruthers, Mary. "The Re-Vision of the Muse: Adrienne Rich, Audre Lorde, Judy Grahn, Olga Broumas." *Hudson Review* 36.2 (Summer 1983): 293-322.
Bulkin, Elly. "'Kissing / Against the Light': A Look at Lesbian Poetry." *Lesbian Studies: Present and Future*. Margaret Cruikshank, ed. Old Westbury, NY: Feminist Press, 1982.
Lilly, Mark, ed. *Lesbian and Gay Writing*. London: Macmillan, 1990.
Martin, Robert K. *The Homosexual Tradition in American Poetry*. Austin: University of Texas Press, 1979.
Munt, Sally, ed. *New Lesbian Criticism: Literary and Cultural Readings*. New York: Columbia University Press, 1992.
Stimpson, Catharine. "Adrienne Rich and Lesbian / Feminist Poetry." *Parnassus* 12.2 / 13.1 (Spring / Summer / Fall / Winter 1985): 249-268.
Woods, Gregory. *Articulate Flesh: Male Homoeroticism and Modern Poetry*. New Haven: Yale University Press, 1987.

Additional Recommended Reading

Bellamy, Joe David, ed. *American Poetry Observed: Poets on Their Work*. Urbana, Ill.:University of Illinois Press, 1984.
Breslin, Paul. "How to Read the New Contemporary Poem." *American Scholar*, 47 (Summer 1978), 357-370.
Dickstein, Morris. *Gates of Eden: American Culture in the Sixties*. New York: Basic Books, 1977.
Kermode. Frank. "Institutional Control of Interpretation." *Salmagundi*, 43 (Winter 1979), 81-82; reprinted in *The Art of Telling*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
Packard. William. ed. *The Poet's Craft: Interviews from The New York Quarterly*. New York: Paragon House Publishers, 1987.
Von Hallberg, Robert. *American Poetry and Culture. 1945-1980*. Cambridge: Harvard UP. 1985.

Estrategias Docentes: discusión, exposición.

Propuesta General de Actividades: conformación de grupos de trabajo, exposiciones, talleres de trabajo, discusión, debates, análisis de textos, análisis de películas, presentaciones de hipótesis.

Medios: textos, videos, cassettes.

Evaluación y Régimen de Promoción: Régimen promocional, estatuto vigente. Fecha y modalidad a determinar durante la cursada.

Cronograma

Date	U	DOC	Topic	Reading Assignment
Aug 17	1	A	Introductory Class	
19	2	JTP	Confessional Poets	Plath poems
19	1	A	Literary Theory	Weisstein 1 & 4
24	3	A	Beat Poets	Ginsberg poems
26	2	JTP	Confessional Poets	Plath poems -The Bell Jar
26	3	A	Beat Poets	Ginsberg poems - Interview to Ginsberg
31	3	A	Beat Poets	Ginsberg poems – Roszac - Kerouac
Sep 2	2	ATP	Confessional Poets	Sexton poems - Rich essay
2	2	JTP	Confessional Poets	Plath poems - Oates
7	3	A	Beat Poets	Anthology Beat Poets
9	2	ATP	Confessional Poets	Sexton poems – Interviews – Essay on AS
9	2	JTP	Confessional Poets	Plath poems – Anthology Conf. Poets
14	1	A	Literary Theory	Students – Culler 8 – W&W 13, 14, 15
16	2	ATP	Confessional Poets	Sexton poems
16	2 & 3	Cátedra	Comparison I	Trabajo Práctico # 1
21			(cont.)	
23	2 & 3	Cátedra	Translation Workshop I	Trabajo Práctico # 2
23			(cont.)	
28	4	A	New York Poets	O'Hara poems
30	2 & 3	Cátedra	Written Midterm Exam	
30			(cont.)	
Oct 5	5	JTP	African-American Poets	Lorde poems
7	4	A	New York Poets	O'Hara essays - Interviews - Criticism
7	4	A	New York Poets	O'Hara poems – Weisstein 7
12	5	JTP	African-American Poets	Lorde poems
14	5	JTP	African-American Poets Midterm Make Up	Interviews to AL – Lorde essays
14	4	A	New York Poets	Ashbery poems
19	5	JTP	African-American Poets	Anthology African-American Poems
21	4	A	New York Poets	Ashbery poems - Interviews
21	4	A	New York Poets	Anthology New York Poems
26	5	JTP	African-American Poets	Anthology (cont.)
28	5	JTP	African-American Poets	Essays on African-American Literature

28	4 & 5	Cátedra	Translation Workshop II	Trabajo Práctico # 3
Nov 2	4 & 5	Cátedra	Comparison II	Trabajo Práctico # 4
4			(cont.)	
4	6	A	Gay & Lesbian Poets	Williams poems – Young & Coote essays
9	6	JTP	Gay & Lesbian Poets	Rich poems
11	6	JTP	Gay & Lesbian Poets	Rich essays
11	6	A	Gay & Lesbian Poets	Williams poems – Kikel essay
16	6	JTP	Gay & Lesbian Poets	Rich poems
18	6	A	**Gay & Lesbian Poets**	**Anthology Gay & Lesbian Poems**
18	6	Cátedra	**Translation Workshop III**	**Trabajo Práctico # 5**
23	1 to 6	Cátedra	Comparison III	Oral or written exercise
25	1 to 6	Cátedra	Comprehensive Oral Exam	
25			(cont.)	
30		Cátedra	Consultation & Final Paper	
Dec 3	1 to 6	Cátedra	2nd Make Up	

Descripción de actividades de aprendizaje

Resolución de problemas: Explicación de texto, aplicación de terminología específica
Resolución de guías de estudio.
Tareas de investigación y elaboración de trabajo escrito: Formulación de una hipótesis correspondiente a los autores del programa, investigación del tema, y elaboración de un trabajo de investigación formal.

Procesos de intervención pedagógica: [no indica]

Evaluación

Régimen de Promoción: Régimen promocional según reglamentación vigente.
Criterios de evaluación: El alumno deberá expresarse correctamente con fluidez en forma ensayística en los exámenes escritos y según las reglas del *MLA Handbook for Writers of Research Papers* en sus trabajos de investigación.
Descripción de las situaciones de pruebas a utilizar para la evaluación continua y final: Habrá preguntas críticas para ilustrar con textos elegidos y preguntas comparativas para demostrar comprensión sintética de la trayectoria literaria y cultural a estudiar.

Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente

Adjunto: A cargo de las clases teóricas y de evaluación de parciales y trabajos de investigación. Dirección de tareas de investigación y de la formación de auxiliares y adscriptos.
JTP: A cargo de clases prácticas sobre poesía confesional y afroamericana.
ATP: A cargo de las clases prácticas sobre poesía confesional.

APENDICE C: TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

C.1. ENTREVISTAS TITULAR AHL

Primera Entrevista Titular Área Habilidades Lingüísticas, 21-2-05, c. 10:10 horas.

D=Docente
E=Entrevistadora

Los "sí", "ajá", "hmm", "eh" de la entrevistadora entre las respuestas de la docente han sido suprimidos. También han sido suprimidas ciertas repeticiones y vacilaciones de la entrevistada.
La entrevista abre asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos.

E: Lo que sí necesito primero son tus datos biográficos, para tener el *background*. Lo primero que necesitaba preguntar es tu edad.
D: 56.
E: 56. Y el cargo que vos tenés en la Facultad es...
D: Es Titular Exclusivo desde el 97-98.
E: Pero vos estabas desde antes...
D: Ah, sí, sí, yo entré en la Universidad como Ayudante de Primera en el año 80. En el Laboratorio de Idiomas de Agrarias.
E: O sea que en el Profesorado estás como Titular desde el 97-98, pero habías entrado antes...
D: En el 96.
E: ¿Cómo Adjunta?
D: Como Adjunta que era el cargo que yo traía de Agrarias. En realidad en aquel momento el cargo mío era de Agrarias, no era de Humanidades. Bueno, estaba prestada en el Profesorado de Inglés. Después llamaron a concurso y el cargo del Titular Exclusivo salió en el 97-98 de Humanidades.
E: Y en este momento vos tenés tres asignaturas...
D: Estamos hablando del Profesorado. En este momento tengo Proceso de la Escritura I, Proceso de la Escritura II y Comunicación Avanzada II.
E: Y en Balcarce también...
D: En Balcarce tenemos los módulos de los chicos que van a ser ingenieros agrónomos, y licenciados en alimentos. Ellos tienen que hacer dos... Se llaman módulos pero son como dos cursadas o cuatrimestres de inglés que... Es un poco raro, porque son obligatorios, los chicos los tienen que hacer pero no les dan créditos.
E: ¿Y eso es todo el mismo cargo?
D: Es todo el mismo cargo, todo el mismo cargo. Más las clases del Laboratorio de Idiomas para los técnicos de INTA y los profesores de la Facultad de Ciencias Agrarias.
E: ¿También con el mismo cargo?
D: También con el mismo cargo.
E: OK. Bueno, y después vos das clase en algún otro lado...
D: No.
E: No. O sea que la Universidad es exclusiva y es tu única fuente de ingresos.
D: Es exclusiva. Sí, sí, exclusiva en todo sentido.
E: Y tu antigüedad es desde el 80.
D: Desde el 80, en la docencia universitaria.
E: ¿Y en la docencia también desde el 80?
D: No, yo había empezado después que me recibí de... Yo me recibí. Claro... pero me había ido del país. Yo debo tener unos tres, cuatro años más, de secundario. En su momento en Balcarce tuvimos un instituto privado. Todavía existe. Yo me fui, pero lo empecé con otra persona en Balcarce que trabajábamos con chicos. Hice toda la carrera. Empecé de Ayudante de la Universidad y empecé a trabajar con chicos. Pasé por todas las edades y por todos los cargos dentro de la Universidad.
E: Conociéndote un poco, ¿vos te considerás como único sostén de tu hogar?
D: Sí, sí. Me considero, no, lo soy. Bueno, en este momento no, porque mi hija ya ha empezado a trabajar, pero hasta hace tres años más o menos lo era.
E: *Self-supporting.*
D: Sí, siempre.
E: Y otra cosa que me gustaría saber es tu biografía escolar. Donde empezaste la primaria, la secundaria.
D: Yo hice toda la primaria y toda la secundaria en Balcarce. Después...
E: ¿Sos maestra normal?

D: Bueno, normal dentro de... [risas] ¡Ah!
E: ¿Sos maestra normal?
D: Sí, sí. Después de ahí yo venía estudiando varios años inglés. En aquel momento no había... A principios de los 70 no había profesores universitarios de inglés. Así que nada más al terminar la secundaria yo quería trabajar. Entonces, me fui a dar clases a un secundario a La Pampa, a la provincia de La Pampa. Por un año y pico estuve allá. Después por razones familiares...
E: ¿Clases de inglés?
D: Sí, sí. En un secundario.
E: Porque vos habías estudiado inglés como todos...
D: Claro, *Cambridge*, esos papeles que... Esas academias privadas.
E: ¿En Balcarce?
D: En Balcarce. Como no había en aquellos años profesores universitarios, entonces el que sabía algo y tenía un certificado... Entonces yo así me fui a La Pampa, estuve dando clase un año y medio en un secundario. Después por razones privadas [...] volví a Balcarce y empecé a estudiar en lo que fue la Católica.
E: ¿Profesorado?
D: Profesorado.
E: ¿Y te recibiste?
D: En el... 75.
E: Justo cuando se estaba cerrando.
D: Exacto.
E: ¿Y te recibiste de Profesora de Inglés?
D: Nada más.
E: ¿Y después?
D: Y después de ahí me fui del país. Estuve afuera unos tres, cuatro años, y cuando volví entré en Agrarias. Volví a Balcarce.
E: Pero no hiciste la maestría ahí.
D: No, no, no. Yo volví a Agrarias. En realidad, en Agrarias fue donde yo me interioricé, me enteré, que había una cosa que se llama maestría. Yo pasé por la Universidad sin saberlo. Entonces me enteré... No para inglés. Yo sabía que los ingenieros agrónomos y los veterinarios iban a hacer postgrados. Maestrías, doctorados. Entonces ahí me empecé a interiorizar. Bueno ¿habrá algo en inglés? Y, oh sorpresa, había mucho para inglés afuera de la Argentina. Entonces nos fuimos el 83 a EEUU e hice la maestría en *TESOL*. Volvimos el 85. Y yo volví a Agrarias.
E: ¿Seguías siendo Ayudante?
D: Ahí era JTP. En los años que yo estuve como JTP después me dieron una Adjuntía. Pero eran épocas que todavía no se concursaba. Así que te daban los cargos por las necesidades y la preparación de la gente, o el trabajo de la gente, o lo que fuese. Cuando volví de EEUU, que no tuve beca, me lo pagué yo.
E: ¿Ibas con tu hija? Era chica.
D. Seis años.
E: Estaban las dos solas allá.
D: Exacto. Siempre tuve la idea de volver a hacer un doctorado. Y bueno, volví, trabajé, y empecé otra vez en el 88 más o menos a ver dónde podía volver a hacer un doctorado. Yo había estado en *Michigan State University*, la primera vez, que es una de las *Big Ten*. Quería volver a una universidad buena, pero con un clima más cálido. Entonces apliqué a Texas. *University of Texas at Austin*, que tiene programas muy buenos. Y en ese momento ya no tenía los dólares de Martínez de Hoz para pagarme como hice con la maestría.
E: Claro. ¿Estamos hablando de fines del 80?
D: A fines de los 80. Estamos hablando del 88. Justo antes de la híper, exacto. Entonces, en Texas me aceptaron académicamente pero cuando llegó el momento de mostrarles que tenía dinero para pagar, les dije que quería que ellos me dieran trabajo. Y me dijeron que no daban trabajo a estudiantes nuevos. Que tenía que estar un semestre. Y después, bueno, se vería. Un semestre en aquel momento era fácil 7, 8 mil dólares. Y mientras tanto yo me había mantenido en contacto con gente de *Michigan State*. Había necesitado cartas de recomendación, informes. Y se enteraron de mi problema. Y me dijeron "bueno, si estás decidida a *cope* con el clima, nosotros estamos decididos a darte una ayudantía". Entonces fue como en el 89, volví a ir a *Michigan State*, lo cual tuvo sus grandes ventajas...
E: ¿Con tu hija?
D: Ella ya tenía 12 años. Tenía sus ventajas de las cuales yo no estaba *aware*. El volver a la universidad que uno ya conoce. Yo quería ir a otra, por el clima, no sé si hubiese sido una buena decisión. Bueno. La cuestión es que terminé allá otra vez. Ellos me dieron una ayudantía. El primer y segundo cuatrimestre fui ayudante en dos cursos de Lingüística. Y después ya me dieron... Esos son cargos de tres años. El otro

tiempo me dieron a cargo cursos de Lingüística y de Escritura. Como son cargos renovables cada año y el tope son tres años, yo a los tres años no había terminado. Porque una maestría la verdad es que es relativamente fácil de hacerla. Un doctorado es algo completamente diferente. Te estoy hablando de EEUU. Mi experiencia nada más. Y entonces pasé a *this Language Center* que es donde ellos preparan a alumnos que van a hacer su postgrado, pero el inglés no les alcanza. Entonces ahí trabajé con estudiantes extranjeros. Lo cual fue una experiencia bárbara porque tenía cuatro japoneses, tres chinos, dos alemanes, un francés. Había gente de todos lados y entonces...

E: ¿Siempre con la ayudantía?

D: Bueno, sí, sí, no te dan cargos. Es más, una vez graduada, la universidad de la cual te graduaste no te emplea. Porque ellos dicen que se hace una especie de endocría. Y se pierde la calidad y la creatividad de la enseñanza. Entonces, vos podés volver a la universidad de donde vos egresaste unos 5, 6 años después, pero en esos 5, 6 años tenés que haber trabajado en otro lado, en otra universidad, o lo que fuere.

E: ¿Y vos te doctoraste en el...?

D: Yo terminé en...: yo defendí mi disertación en diciembre del 95 y me vine en enero del 96. Yo vine en febrero del 96 a ver qué se estaba haciendo acá y me encontré con que justo se les había ido una profesora así ¡pum! De golpe. Y me agarraron así. Entonces en cuestión de un mes, porque yo traía un montón de libros que estaban en alta mar en algún lado... Venían por barco. Y tuve que preparar las viejas cursadas de Lengua II y Lengua IV.

E: ¿Y en Balcarce seguiste siempre con lo mismo?

D: Sí, sí, sí, que es lo que estoy haciendo ahora. Es los módulos para los estudiantes y los cursos regulares. No hay cursos iniciales casi. Son cursos intermedios y cursos avanzados. Gente que ya vino con un postgrado de un país de habla inglesa y no quieren perder su inglés.

E: ¿Y después vos empezaste a hacer investigación?

D: Ay, me vas a pedir el año.

E: No, no, no.

D: Ah. No sé si fue... En realidad, yo quería hacer mi investigación estilo espíritu libre. Porque yo veía a los profesores que se enloquecían con esos formularios que no les abren los diskettes, que no saben cómo poner. Entonces yo hacía mi investigación sola. Hasta que me dijeron que eso no estaba bien visto porque tenía que pertenecer al sistema. Y creo que fue el 2002. El 3 seguro que no fue. Fines del 2002 se aprobó dentro del GICIS, del grupo, el proyecto que dirige Ketty.

E: ¿Y ahora estás con eso?

D: Ahora estoy con eso.

E: ¿Y estás categorizada?

D: Estoy categorizada IV. Porque yo soy muy mala con los papeles. Entonces, siempre se me vencen las cosas. Cuando me vino la categoría IV, me dijeron "no, porque vos tenés que ir a ver, porque eso no puede ser, porque fijate". No, mentira, a ver cómo fue eso. Ya ni me acuerdo. Algo así, claro, cuando yo me fijé en lo que valía cada informe, no me daba el puntaje que ellos me habían asignado. Suponete, donde decía, no sé, postgrado 300 puntos, a mí me habían dado 150. Pero como yo soy muy mala con los papeles, se me pasó el tiempo de pataleo.

E: ¿Ahora hiciste de nuevo?

D: Ahora hice de nuevo pero no llegaron.

E: No, no, no. No llegaron. Bueno, entonces estás en investigación y ¿estás haciendo extensión también?

D: Hago extensión porque me gusta mucho lo que hago. Entonces la extensión en realidad la hago, que no pertenece, no la tendría que hacer, pero yo la hago tratando de ayudar a los alumnos del Profesorado. Veo los problemas que tienen los alumnos que llegan a nuestras cursadas. Entonces teniendo eso en mente, lo que los chicos necesitan, preparo cursos de extensión.

E: En verano.

D: Ahora acabo de dar dos en verano. Pero el año pasado, no me acuerdo si fue el año pasado o el anteaño, el 2003, que dimos uno el primer cuatrimestre. Hubo tanta gente que se tuvo que repetir el segundo cuatrimestre, porque no queríamos más de 30 alumnos en el curso. Entonces se volvió a dar el segundo cuatrimestre.

E: La última pregunta. Yo sé también que vos tenés tus contactos internacionales. ¿Los mantenés todavía?

D. Sí, sí.

E: Porque sé que todos los años viajás.

D: Sí.

E: O no sé si últimamente has viajado. Pero recuerdo tus viajes y tus contactos.

E: Sí, sí, sí. Yo tengo mucha gente conocida afuera. Es decir, el lugar más cerca que he estado es un Uruguay y Brasil. Y el lugar más lejos que he estado fue China y Taiwán. Y de ahí entre medio hace dos años estuve en Hungría, estuve en Marruecos.

E: ¿Vas a las conferencias de *TESOL*?

D: A EEUU no he vuelto. Fui una vez, pero a *TESOL* de Latinoamérica.
E: ¿Y en China y en Hungría y en Marruecos vas a conferencias?
D: La última que fue la de Hungría fue... Generalmente son plenarios.
E: ¿Vas como invitada?
D: Sí, la última de Hungría es la Asociación Europea para la Enseñanza de Escritura Académica.
E: ¿Vos sos miembro?
D: Soy miembro, la hacen una vez cada dos años. La última vez, por eso fui a Budapest, y ahora este año es en Atenas.
E: ¿Y vas a ir?
D: Espero que sí [risas].Espero que sí. Lo que pasa es que la parte económica cada vez se está poniendo más difícil, más difícil para todos. Nosotros estamos en un extremo. estamos muy mal. En otros lados, están un poco mejor, pero ya no son los 90. Para nadie. Entonces las cosas ya hay que empezar a negociarlas. Pero espero que sí, es a fines de junio. Eso sería lo mío, lo que es escritura académica.
E: ¿Sos miembro de alguna otra asociación? Porque eso en EEUU es importante...
D: Se me cayó cuando explotó el dólar, se me cayó todo.
E: Me acuerdo que estabas suscripta a todo.
D: Sí, tenía 5 suscripciones, entre ellas *TESOL, MLJ, Reading Research.* Tenía 5. A los tres o cuatro años de llegar acá me quedé con 3. Y a partir del 2001 creo que fue... Ya en el 2001 me había quedado creo que con uno. Y ahora no tengo nada.
E: Bueno. Sí, eso le pasó a todo el mundo.
D: No tengo nada porque cualquier suscripción son 100, 150. Bueno, la inscripción a esto de *Writing* son 150 euros.
E: ¿Y tenés que pagarlos?
D. Y, no sé [risas]. No sé. Lo que es seguro es que ahora... Bueno, a China yo les había dicho que si no me pagaban el viaje no iba. Son 2500 dólares. Ya Hungría o Marruecos, ya es más cerca. De todas maneras ya en Hungría no me pagaron el viaje.
E: ¿Pero sí los viáticos?
D: Y ahora en Atenas no sé. Me aceptaron, ellos me mandaron, yo mandé una propuesta y me la aceptaron. Por eso te digo, no sé, espero ir.
E: ¿Y acá en Argentina también sos invitada de plenarios?
D: A ver, la última vez fui miembro de la comisión para la selección de *papers* en Salta en el FAAPI. El anteaño.
E: ¿En Córdoba también habías ido?
D: En Córdoba también y en Mendoza y en Rosario.
E: ¿Y este año además de Atenas tenés alguna...?
D: Y, no sé. Todavía no me ha llegado ningún informe. Supuestamente el FAAPI se hace en Santa Fe. Y el *TESOL*, me parece que es el del Cono Sur.
E: ¿El TESOL, eso lo solventás vos?
D: Sí. A ése fui el año pasado. Ahí está, otra cosa que me había olvidado.
E: ¿Nunca recibiste subsidios? ¿Los subsidios especiales que se piden? La fundaciones...
D: Ah. Bueno, eso tenemos que hablar después fuera de la entrevista [risas]. Pero esas cosas tenés que hacerlas por lo menos seis meses antes, y acá no lo sabés.
E: Sí, sí es cierto. O matarte a último momento. Bueno, ése es tu *background.* Ah, y una última pregunta más. En tu biografía escolar, primaria, secundaria, en la universidad, el postgrado, ¿hubo docentes que te impactaron, que vos los admirás, que los considerás tus modelos?
D: Mirá, lo primero que me viene es una profesora que yo tuve cuando fui a hacer la maestría a EEUU. Ella daba un curso de postgrado para la maestría en *TESOL.* Y yo iba acostumbrada acá donde el tiempo no se valora mucho. Entonces lo mismo da hoy que mañana que la semana que viene. Entonces lo primero que me impactó era la organización de Dr..., de esta persona y cómo ella... Ese curso en particular, éramos muchos comparados con otros cursos de postgrado. Éramos como 70 alumnos. Y dimos un parcial un lunes, y ella para el lunes siguiente los tenía todos corregidos. Sola ella. Porque no tenía ayudante. Entonces, eso fue lo primero que me impactó. Es lo que me viene a la mente. En este momento tendría que pensar algo más.
E: Pero, bueno, son esos impactos que nos hacen los docentes. ¿Y vos pensás que ella es un modelo? Para vos sí, para vos es un modelo.
D: Es un modelo porque... En general es la creencia que hay, o que yo viví en esta universidad del estado en EEUU. No sé cómo será en otro lado. Pero es como que la gente, o los profesores no miden el tiempo, allá, no miden el tiempo. "No, porque yo ya trabajé dos horas". Sino que las cosas hay que hacerlas. Tenemos que hacer el mismo trabajo. Si vos sos rápida y lo hacés en dos horas... Bueno, yo soy lenta y

me lleva un día y medio y, bueno, pero hay que hacerlo. No importa el tiempo que te lleve. Entonces medio que como eso me ha marcado.
E: ¿Y vos tratás de seguir eso?
D: Sí, sí, porque además me parece que es una buena forma de darle un ejemplo a los alumnos. Y eso además te hace, o creo que hace, que los alumnos te respeten más. Porque ellos saben el esfuerzo que vos hacés. A otro nivel, con otras cosas. Entonces vos podés exigir lo mismo de ellos.
E: Bueno, yo es una cosa que siempre les digo. Yo estudio para dar la clase, trabajo para dar la clase, estoy a horario, así que lo que pretendo también de Uds. es que estudien.
D: Claro.
E: Si yo llego media hora tarde, no corrijo...
D: No tenés autoridad.
E: No tengo autoridad.
D: No podés exigir.
E: Está mal. Es un poco como los hijos [risas]. Les decís que no mientan pero vos mentís.
D: Y te descubren.
E: Y te descubren. Aunque está mal ser paternalista.... Sí, pero yo tengo la misma idea. Bueno, ése es tu *background.*
D: No, esperá que te cuente una anécdota. En el curso de extensión. Esa es otra diferencia. Esto me acaba de pasar el sábado, antes de ayer.
E: Vi a todos los alumnos de primero y segundo año.
D: Bueno, el viernes yo tenía que *make up* por una clase de ese feriado que fue el 10. Y bueno, el sábado a la mañana, el sábado a la mañana. Y bueno... Primero, me habían dado la Neruda, y la Neruda cierra con llave. Entonces hablé con la gente y me dice "bueno, sabés qué, la dejamos abierta, vos pedile a la guardia que te abra la puerta principal". Venimos el sábado, no solamente la guardia no estaba y estaba cerrada la de abajo, sino que estaba cerrada la puerta de entrada de la Universidad.
E: ¿No estaba Económicas abierta?
D: Bueno, pero la clase mía que tenía que empezar a las 10 y ½ empezó a las 11 y 10. Porque tuve que buscar a algún bedel de Económicas, que después pudiera entrar al lugarcito donde está la guardia de Humanidades, con un tablero lleno de llaves, a buscar la llave que correspondía. Una vez que pudimos abrir, buscar dónde estaban las cajas ésas para dar la luz, porque no había luz.
E: Vos necesitabas la Neruda sí o sí.
D: Sí, porque necesitaba el video. Entonces, quiere decir que en este... iba a decir en este país. Capaz que no es así. En este lugar si tienen un profesor loco, súper trabajador, raro, como lo quieras llamar, que quiere venir a trabajar un sábado o un domingo, no puede. El sistema no te permite.
E: Sí, bueno, a veces no te permite los días de semana... [Risas]. Bueno, ahora vamos al punto. Vos tenés, en tu... seguro que debés tener. ¿Tenés en tu mente un currículo ideal para el Profesorado de Inglés?
D: No sé si ideal. Pero yo creo que como todas las cosas siempre uno ve cosas que se pueden mejorar, que se pueden ajustar. Supongamos, hacemos una hipótesis, incluimos, sacamos, cambiamos las cosas que yo pienso que necesitan ser cambiadas y cuando sale eso y se aplica va a haber que hacer otros ajustes. Me parece que no existe.
E: Claro, pero si como a los alumnos cuando les pedimos que hagan esas oraciones condicionales, si vos pudieras soñar con un currículo que a vos te parece que es el apropiado para un profesor de inglés.
D: Supongo que debe ser, nunca lo pensé. Pero sí, supongo que se podría hacer.
E: ¿Qué tendría? No sé si querés partir del que tenemos ahora, ¿qué tendrías en mente? O no partir del que tenemos ahora.
D: Mirá, lo que yo pienso es, claro, yo soy una profesora de lengua. No sé cómo terminé enseñando *writing,* pero bueno... Será porque venía preparada, por las necesidades del Profesorado, lo que fuese. Pero yo creo que habría... no sé muy bien cuál es la solución. Si hay que exigirle que el alumno entre con un buen manejo del idioma. O que en los primeros años habría que exigirle un buen manejo del idioma. Antes, antes de hacer un estudio profundo, un estudio lingüístico profundo de la lengua. Y que llegara a materias de cultura. Los chicos tendrían que manejar el idioma, en una escala del 10, entre el 8, el 7 los más flojitos, y el 9. Y después de ahí recién meterlos al análisis de una gramática teórica, de una fonología. Es decir, hacerle un estudio lingüístico del idioma y después que el chico estuviese preparado.
E: ¿Vos tenés también una idea, más que a lo mejor del currículo, vos estás pensando en el alumno que nosotros necesitamos? ¿Habría un alumno ideal?
D: Bueno, no, no porque fijate, no. Porque el alumno interesado, porque hay alumnos que pueden llegar a ser muy buenos, están muy interesados, son muy trabajadores, pero no tuvieron la suerte de tener, no sé, una buena preparación en inglés. Entonces, que la Universidad, o que el programa nuestro mantuviera a esos alumnos dándole unos buenos cursos de inglés, hasta que llegaran hasta el Ingreso.

E: ¿Cuál serían para vos las mejores condiciones para dictar tus materias? En este momento, vos tenés tres materias, ¿cuáles serían en las que vos podrías dictarlas?
D: ¿Para dictar mis materias?
E: Claro, porque vos también estabas hablando... A lo mejor tenés necesidades distintas, primero, segundo y cuarto... [años]. Supongo que son necesidades distintas.
D: ¿Vos decís de necesidades... cualquiera?
E: Materiales, académicas.
D: Mirá, los chicos necesitarían tener una biblioteca un poco más amplia. Para que ellos pudieran leer más allá de lo que yo les puedo dar. Yo, te imaginás, saco fotocopias del material que yo tengo en mi casa. Porque es material que acá no está. Si está es muy caro. Y no les puedo pedir un libro para que después usemos un capítulo de ese libro. Así que esas cosas se fotocopian, lo cual a mí... no me gusta la cultura de la fotocopia. Pero, bueno, eso es lo que hago. Material que yo he traído, te estoy hablando del año 96. Y después, bueno, algún que otro libro que compro afuera. Un libro o dos por año, pero eso no me mantiene.
E: Bueno, no después del 2001, todo se...
D: Exacto.
E: Las bibliografías de los programas, yo creo que en el 2001 se detienen.
D: Exacto. Y yo he estado comprando. Es decir, a mí me ayudó mucho el ir afuera pero, claro, un libro, 50 dólares.
E: Esas serían condiciones materiales. ¿Alguna otra condición material que vos ves?
D: Mirá...
E: Hablaste de los videos... de la infraestructura...
D: Hasta ahora la he más o menos... Este sistema necesita mucho de que el docente esté atrás de lo que necesita. Es decir, los otros lugares vos decís "mire, yo en el aula 62 necesito para tal día a tal hora tal cosa, tal cosa, tal cosa". Yo no sé quién lo hace, o cómo lo hace, pero ahí lo tenés. Entonces, yo ¿qué pasa? Yo uso mucho el retroproyector. Entonces tengo que estar detrás de [...] ahora, ya. Todavía no lo he visto este año, para decirle "bueno, yo los lunes de tal hora a tal hora necesito o la Neruda o la Sala Multimedios"
E: Y hacer la reserva.
D: Y hacer la reserva. Después si me dan la Neruda, que estoy contenta, después tengo que hacer el cambio cuando son los exámenes porque son las sillas sin mesa. Entonces para hacer los exámenes parciales o recuperatorios tengo que buscar otro aula y ésas no son cosas que vos podés decir... dejarlas en... tenés que ir y hacerlo vos.
E: No, ya sé.
D: Eso implica mucho tiempo y yo creo que desgasta al docente universitario, o por lo menos lo ocupa en cosas que no [debería].
E: ¿Y condiciones académicas? [risas] Vos podés soñar...
D: Yo no sé, no sé.
E: Vos hablaste del tiempo...
D: Claro, yo siempre te puedo hablar desde mí.
E: Sí, sí, sí.
D: Mis materias tienen que ser anuales. Cuando yo hago la evaluación... Perdón, tendrían que ser anuales. Cuando yo hago la evaluación final, que hago una con un *feedback* de los alumnos que es más allá del que sigue la Facultad o la Universidad. Que tiene que ser anónimo, no me interesa quién dice qué cosa, sino que me digan la verdad. Como los chicos a veces se sienten un poco amenazados si tienen que poner el nombre, lo mío es anónimo. Y, mirá que les digo, un año alguien me dijo "no, porque estas clases son muy temprano a esta hora". *Too bad.* Esas cosas les digo... no pueden decir que son muy temprano, ni que no les gusta el peinado de la profesora, ni que no les gustan los pantalones que uso, ni los zapatos. Díganme algo académico. Y lo que he estado viendo durante varios... en forma recurrente, es que los chicos dicen que cursos de escritura deberían durar un año. Creo que tienen razón. Para los más flojitos.
E: Ahora vos venís de un sistema... vos estuviste mucho tiempo en EEUU. En EEUU no existe eso.
D: No.
E: Y los alumnos no dicen nada.
D: Yo, sabés lo que pasa, es que estuve en el departamento de inglés. Así que mi opinión no sé si es muy valedera. Porque yo tendría que saber qué piensan los del departamento de español.
E. Está bien.
D: Porque yo trabajaba, enseñaba, o trataba de ayudar a escribir a gente, o que eran nativos y el idioma no les era un problema, o gente que no era nativa, pero estaba inmersa... Entonces, todo. No solamente las dos horas o cuatro horas de clase. Todo el resto te ayuda.

E: Y otra pregunta más. Vos hablás del hecho de que los alumnos necesitan una base lingüística fuerte. ¿Cómo verías vos un currículo donde al alumno se le diera esa base?
D: Estamos en la etapa ideal...
E: Sí, ideal...
D: Está bien. Hacemos todo, tenemos todo.
E: Porque el tema es, los Niveles no alcanzan, INI e INA no alcanzan...
D: No.
E: ¿Cómo usarías...? ¿Harías trayectos?
D: ¿Qué quiere decir trayectos?
E: Claro, nosotras tenemos un currículo que es rígido. Hacés los Niveles, no hacés los Niveles. Vos decís: "a los alumnos hay que darles una base lingüística y cuando tengan eso acceden a las otras asignaturas". Y no todos los que ingresan la tienen. Los Niveles que hay ahora no les alcanzan. ¿Cómo harías vos eso?
D: Y, no sé. Si yo haría... por ejemplo, poner más clases.
E: Perdón, ¿más horas en lo que está? ¿Más carga horaria?
D: Más carga horaria de lo que está que no sé si es posible. Poner, además de los Niveles, otro Nivel, qué sé yo, Nivel Superior.
E: Un Nivel intermedio del Intermedio. Más Niveles.
D: Más para que la gente tuviera más posibilidades de practicar y que no volvieran... Porque a veces el problema que tienen los chicos es que dicen que, por ejemplo, se les pide que... llenen espacios en blanco.
E: ¿La ejercitación?
D: Ponele, dentro de, no sé, dentro de un punto gramatical. Es llenar espacios en blanco. Y eso por ahí está bien. Pero no es todo. Porque eso no les sirve. Yo cuando trabajaba con asiáticos en EEUU, son los reyes de la gramática. Vos les das un papel, un lápiz y un problema de gramática, te lo solucionan todo. No les pidan que hablen y escriban. No pueden poner cosas juntas.
E: ¿Vos también ahí incluirías el uso del laboratorio?
D: Y, yo creo que sí.
E: ¿Más uso del laboratorio? ¿Entre las horas que vos pensás de más, sería uso de laboratorio, video, audio?
D: Y sabés qué... A lo mejor cuando van a hacer las otras materias que hacen la parte lingüística teórica y las materias culturales, por ahí no se va a notar tanto o no les va a ayudar tanto. Pero también que tengan acceso a... a ver. Situaciones en las cuales ellos puedan usar el idioma *natural* [énfasis]. No el acartonado, almidonado que están... que se usa. Porque, claro, los chicos nuestros no tienen... Todo el idioma al cual ellos tienen acceso y [al] que ellos se exponen es en una situación muy formal. Y entonces... Que está bien. Es mejor ser demasiado formal que demasiado informal. Pero ellos cuando van a un país de habla inglesa no entienden. Bah, no sé si no entienden, pero tienen dificultades.
E: ¿A lo mejor vos para los alumnos más avanzados tendrías otro espacio?
D: De idioma, volvemos a lo mismo.
E: Informal, no sé cómo lo llamarías.
D: *Natural.* Mirá, yo tengo una amiga que la abuela era checa. Y ella... Bueno, la madre vino acá a la Argentina y habla muy bien español. La abuela aprendió español leyendo libros. Y ella siempre me dice que la abuela hablaba como los libros.
E: Claro.
D: Es un... Era un español muy... Que no es natural.
E: Ahora yo pienso que nosotros, hoy en día, podríamos... Porque además de los libros tenemos otras fuentes de las cuales podemos aprender inglés.
D: Sí, claro.
E: No es como en nuestra época que cuando venía un nativo nos arrodillábamos para que hablara.
D: Claro, que es por eso lo que... Ese bache es lo que yo trato de cubrir con los cursos de extensión. ¿Te acordás que empezamos hablando de los cursos de extensión? Extensión es abierta a la comunidad, ¿no es cierto? Pero yo para empezar, lo que tengo en vista es las necesidades del alumno nuestro.
E: Te hago una pregunta ¿qué videos usan? Por curiosidad, ¿eh?
D: Lo que pasa es que cuando nosotros volvimos de EEUU yo me había grabado... ¡todo!
E: ¿Toda la tele?
D: Toda. Entonces, desde... un programa que había... [Grabación interrumpida por un corte de luz]
E: Bueno, seguimos. ¿Vos grabaste toda la tele americana?
D: Entonces, tengo, desde cosas muy formales... Por ejemplo, en éste que acaba de terminar era un video sobre *Easter Island. The Easter Island Massacre.* Eso era relativamente formal. El vocabulario era fácil de entender. Fácil la dicción. Y después usé una película corta. Un segmento de una película, que ya es más como habla la gente. Entonces hay muchos *idioms.* Y estaba enfocado directamente a vocabulario,

expresiones. Por ahí les hacia notar algo sobre entonación, para ayudarlos a que, a lo mejor en otro curso, en otro momento, donde estén trabajando por su cuenta, que se den cuenta que la entonación es muy importante en el idioma inglés. Para entender y para que ellos no suenen tan extranjeros. Pero eso fue acotaciones... El enfoque principal era el uso del vocabulario.
E: ¿Vos ahora también mirás la tele?
D: A veces, un poco.
E: Porque hay mucho. Está *CNN* por un lado y si no está *Sony, Fox*...
D: El problema con eso es que está subtitulado. Está bien, es peor [sic] que nada. En nuestra época no teníamos ni siquiera titulado ni subtitulado. Ahora está subtitulado. Y pudiendo evitar eso con el cartón de abajo, trato de evitarlo.
E: El próximo paso es el DVD.
D: Ya está. ¿Pero qué hago con el DVD? En casa lo tengo... ¿Y acá qué hacemos?
E: Yo también lo tengo, y a mí me gusta subtitulado en inglés. Yo lo miro siempre así. ¿Vos le sacás los subtítulos?
D: Yo le saco todo. Está bien.
E: Pero el DVD es la última solución
D: Claro, en realidad, en un principio, como yo vuelo... Después ¡pum! caigo. Cuando yo empecé a pensar en estos cursos. Dije bárbaro, cualquier cosa, *Friends* en DVD... Pero, ¿y acá qué hago?
E: De todas maneras acá ya lo tenemos... Me expresé mal. El Laboratorio tiene un DVD. El Laboratorio de Idiomas.
D: ¿Allá?
E: Allá tienen. Hace tiempo que lo tienen.
D: Ah. Entonces la próxima vez lo doy allá.
E: Te digo que en Blockbuster tenés todas esas series para alquilar.
D: Nosotros las compramos.
E: Mejor que nada...
D: Sí, claro.
E: Tenés para alquilar, para comprar usadas. Para comprar nuevas. Y está *Friends, Seinfeld, Sex and the City* (ésa es la que me gusta a mí). No sé si está *Six Feet Under*. Bueno, todas ésas que ganan los Globos de Oro.
D: Fijate que *Friends*...
E: Cada uno tiene sus preferencias...
D: No, no, no es mi preferida. Pero así es como habla la gente... Hasta ahora estoy usando todo lo que yo traje. Nosotros mandamos 137 cajas de libros por barco, por un *container*. Y después venían como 4 ó 5 cajas más de videos. Videos de todo. Así que tengo de eso tan formal como tengo una entrevista a Kavorkian, que usaba cuando discutíamos *assisted suicide*. Hay mucho.
E: ¿Y eso es lo que estuviste haciendo en los cursos de extensión?
D: Exacto.
E: ¿Y en clase también los usás?
D: En clase, pero no en Proceso de la Escritura I ni en II. En Avanzada. Lo usaba cuando era Lengua IV. Ahora no...
E: No te dan los tiempos.
D: No me dan los tiempos. Tiene 6 horas, nada más. Entonces en un momento dije: "¿qué pasa si yo les doy 2 horas más de clase?" Y me dijeron: "sí, pero... vos lo podés dar, no podés exigir a los alumnos que vengan y no los podés evaluar ni usar como materiales extras para evaluación de clase...". Porque no.
E: Claro, después tendrías que diferenciar entre el que fue, del que no fue. No podés usarlo en la clase común.
D: Yo primero pensé... Volvemos a la cuestión de tiempo. Necesitan esto. Bueno, si yo estoy interesada todo el mundo debe estar interesado, pero no se puede.
E: Vos hablaste de los materiales y los textos. ¿Cuáles te parece que son los mejores textos para los alumnos tuyos? Vos estás hablando del tema de las compras. ¿Cuáles textos vos quisieras tener para ellos? ¿Que te trajera la universidad?
D: Mirá, yo quisiera... No sé si textos... Material de lo que se ha estado haciendo... Bueno, pero eso no sería para los alumnos, sería para mí. De los últimos resultados en *writing*. Yo quisiera que la Biblioteca tuviese más material común al cual los alumnos tuvieran acceso. Sin ser textos, que pueden ser también, pero... novelas, que los chicos pudieran ir y disfrutar. Porque claro, hoy le pedís dos novelas y son $30 cada una.
E: O más.
D: O más. Y yo no quiero que la fotocopien porque las novelas las leemos todas. Bueno, eso sería para otra entrevista. Mis creencias sobre lo que es fotocopiar.

E: La novela fotocopiada a mí me molesta mucho. Un manual fotocopiado puedo tolerarlo, pero una novela...
D: No, a mí un libro entero [fotocopiado] de lo que sea no me gusta. Suponete, de un libro de 10 capítulos los chicos van a leer un capítulo, bueno. O de un libro que trae 10 historias ó 20 historias, leemos 1 ó 2 historias, las fotocopiamos. Pero NO fotocopiar el libro entero. Sea de historias cortas, sea de texto, sea de novela. Eso no me gusta.
E: ¿Alguna vez pensaste escribir algún texto para tus materias?
D: ¡Sí! De hecho lo hice. En EEUU [risas] Pero después me enojé con la editora porque me quería hacer cambios con los cuales yo no coincidía. Entonces dije no.
E: ¿Un libro para *writing*?
D: Era un texto para aprender inglés a nivel intermedio en contenido. Usando contenido para aprender el idioma.
E: ¿Y ahora?
D: Y ahora sí. Para Proceso I, II, Avanzada. Y me gustaría, sabés por qué, porque los libros que yo tengo, o los que vienen, son de amplio espectro. No sé si es ésa la palabra correcta.
E: Como los antibióticos.
D: Claro, como un antibiótico. Quiero decir... Es para cubrir los problemas que tienen un hablante nativo de alemán, un hablante nativo de árabe, y un hablante nativo de *Thai*, tailandés. Y de español. Yo quisiera tener algo que se pudiera usar y ayudar a los alumnos a solucionar los problemas, a alumnos cuyo idioma nativo es el español.
E: ¿Y cuál escribirías primero? ¿El de Proceso I? ¿El de II? ¿El de Avanzada?
D: Vos sabés que eso es una cosa que yo me pregunté siempre por qué los escritores de textos siempre sacan uno intermedio. Vos no sé si lo has visto. Siempre sale un nivel intermedio. Y después empiezan a escribir para abajo y empiezan a escribir para arriba. Eso es una cosa que... cuando yo enseñaba cursos regulares decía: "pero bueno... si a mí me gusta este libro, si a mí me gusta este libro... Pero quiero uno más bajo. ¿Por qué no está? O quiero uno más arriba, y no está". Y vos sabés que ahora... Y no sé por qué y no tengo la respuesta. Vos me preguntás, y yo escribiría Proceso II. Al medio también.
E: ¿II y I juntos no?
D: No [Pausa. Fin lado A cassette. Se refiere al tiempo que le está dedicando a esta entrevista mientras tiene otras obligaciones que cumplir]. Esa es otra característica mía, yo le doy. Le doy. Hay que hacerlo. Yo, los lunes, cuando empieza el primer cuatrimestre... Bueno, este cuatrimestre va a ser un poco atípico porque no está una de las ayudantes. Pero, normalmente, las cursadas de Proceso I y Proceso II son grandes. Y yo no puedo ayudar a 60 alumnos a mejorar el inglés. Menos a 80, menos a 90, como tiene Escritura I. Entonces siempre he dado dos comisiones, los parto en dos comisiones. Y el primer cuatrimestre que también tengo Comunicación Avanzada empiezo a dar clase a las 8 de la mañana, termino a las 2 de la tarde. Sin baño, sin comida, sin agua, sin nada. Porque hay que hacerlo [ríe].
E: Está bien. Estábamos hablando de textos. ¿Proceso I y II juntos?
D: No, me parece que no, no me he puesto todavía. No estoy haciendo nada en este momento, pero me parece que sería un buen proyecto, no solamente para nuestros alumnos, sino... Porque yo, volviendo a lo que decíamos antes con gente que he hablado en otras universidades, siempre me han preguntado lo mismo también: "¿Y vos estás escribiendo algo? —No— ¿Y cuándo lo vas a hacer?" Porque es bastante probable, pese a que yo no he visto a esos alumnos, que tengan los mismos problemas que tienen nuestros alumnos acá. Las mismas dificultades en escribir. Seguramente tienen las mismas dificultades para hablar también. Pero, bueno, no estamos hablando de eso ahora. Y me pregunto si nuestros alumnos, en la República Argentina, el alumno del profesorado de inglés, no tiene los mismos problemas que tienen los mejicanos... Va a haber que afinar algunas cosas, pensando en la pronunciación de los mejicanos. Pero, yo creo que en general todos los de habla española tenemos los mismos problemas.
E: Vos que tuviste experiencia en distancia ¿también considerarías hacer algo multimedia? Porque estamos hablando de un texto papel... Duro
D: Un texto en papel.
E: Porque vos tenés experiencia en distancia...
D: Sí. Poca experiencia, por lo tanto no...
E: La mía es nula.
D: La mía es poca. Lo cual... Por eso lo quiero decir de entrada: no me permite opinar con mucha autoridad. Pero para mí, no sé... Hay muchas variables que seguramente estuvieron dando vuelta en este curso que yo di. Pero para mí no fue bueno.
E: ¿Pero vos al texto a lo mejor lo acompañarías con un CD, un cassette?
D: Ah, sí. Sí, sí, sí.
E: ¿Lo referirías a...?
D: Podrías ser eso. Pero de entrada lo que yo necesitaría es papel.

E: Bueno, volviendo al currículo. ¿Cada cuánto tiempo vos considerás que un currículo debe renovarse, si pensás que se debe renovar?
D: Yo creo que tendríamos que esperar dos promociones.
E: Dos cohortes.
D: Dos cohortes. Exacto. Entonces. Que en realidad yo ya lo estoy haciendo. Porque hace, a ver... el Plan es 99. Claro, pero la Lengua IV se dejó de dar en el 2001. Sí. Entonces. Tengo... Claro, pero es material de manejo del idioma, que es lo que me interesa. Material recolectado, datos recolectados de la gente que tomaba Lengua IV y de la gente del nuevo programa.
E: Sí, nuevo Plan de Estudios.
D: Sí, eso, eso. Hubo dos años... que no pude recoger datos porque me venía la gente muy mezclada. Entonces, no me gusta decirle a los chicos: "bueno, vos sí, vos no". Para ellos. Aunque les expliques por qué es, por qué no es. Por ahí hay alguno que se siente... que no le gusta mucho. Así que...
E: Entonces ¿el currículo entero vos dirías que tendría que cambiar cada diez años? Si son dos cohortes...
D: ¿Cómo?
E: Claro. Cinco o seis años. O sea que está maduro el currículo en estos momentos.
D: Revisarlo.
E: Y tu programa ¿vos cada cuánto lo cambiás?
D. Vos sabés que no hay un cambio drástico así, total. Totalmente nuevo. Se van haciendo ajustes casi todos los años. Sean actividades, sean novelas que leen, sean historias cortas, siempre hay algo para arreglar. Yo arreglaría más cosas. Cambiaría, perdón. Más seguido. Lo que pasa que después es un caos. Los finales. Si tuviésemos un sistema como hay en otras universidades en el mundo, en el cual el alumno termina, da el final, pasó la materia, se acaba la historia, y si no vuelve al año siguiente. Es muy fácil mantenerlo actualizado. Pero acá tenemos alumnos que... El otro día dio una chica Lengua II que la había cursado en el 93. Está bien, no importa, no rindió con el programa del 93, rindió con el programa de la última vez que se dio Lengua II. Pero, igual, viste, yo tuve que desempolvar las cajas que tengo en mi casa. Ya ni me acordaba lo que yo había dado. No en el 93, perdón, en el 2000. Bueno, igual, es mucho tiempo. Ella lo cursó en el 93. Se le revenció. Entonces, lo tuvo que dar, como era Lengua II, con el último programa que se dictó en el 2000. El 2000... Yo qué sé qué se dio el 2000. No me acuerdo. Es un caos, viste. Cambiar las cosas.
E: Claro. Ahora el Plan viejo va a vencer. Por lo menos va a vencer. ¿En el 2007 vence?
D: Sí.
E: Vamos a dejar Lengua IV, Lengua II. Lengua IV seguro que te siguen apareciendo.
D. Y sí.
E: Más que a nadie. Porque son las últimas... Bueno, y hay gente del Plan mío, que es el Plan ¿78?
D: ¿Pero no hubo uno en el 80 y pico después?
E: Sí, pero hay gente... Hace ¿dos años? se recibió una chica que había empezado con ese Plan. Y hubo que homologarle... Te cuento porque era mi caso [...]. Le vamos a borrar el nombre de acá. En el Plan anterior era Historia y Geografía separadas. Dos materias. Esta chica tenía un pedazo. Le faltaba un pedazo. Tuve que tomarle el pedazo que le faltaba. La había cursado por última vez en el 85. Tenía un arreglo con ella, que actualizara sus datos geográficos, porque te imaginás del 85 al 2001-2002... Pero, ¿qué iba a hacer? ¿Tomarle Historia de nuevo? Tenía la materia aprobada...
D. Sí... Es un problema. Lo que pasa es que eso es el problema que creo que vamos a tener por mucho tiempo. Nuestra carrera, nuestros alumnos, egresados o no, tiene una salida laboral inmediata. Entonces los alumnos empiezan a trabajar. Y se entusiasman. Entonces cuanto más trabajan más dinero ganan. Sea mucho o poco. Y bueno, entonces después rendís Historia cuando... Bueno, si no es ahora será el año que viene. O el llamado que viene. Eso se atrasa mucho.
E: ¿Para vos un alumno ideal es un alumno que no trabaja?
D: Y... no sé. ¿Porque si el alumno puede manejar las dos cosas? Es decir...
E: ¿Y si no puede?
D: Y si no puede... y si le gusta la carrera tendría que dedicarse a estudiar.
E: ¿Vos pensás que nosotros...? O sea, el alumno que puede manejar las dos cosas... Porque hay alumnos que trabajan porque lo necesitan, pero otros que se entusiasman muchísimo con el trabajo...
D: Bueno, eso es cosa personal.
E: Es muy personal. ¿O a lo mejor la carrera tendría que buscar...? ¿Puede buscar alguna manera de retenerlos?
D: ¿Vos decías para...?
E: Para que no se vayan.
D: ¿Brindándoles trabajo?
E: No lo sé, se me acaba de ocurrir ahora.

D: Sabés lo que yo creo, yo no creo que nosotros tengamos que hacernos responsables por todo. Responsables por el alumno que no entra con el nivel de inglés que corresponde, pero hay que contenerlo... Hay que mantenerlo. El alumno que cursa las materias de primer año tres veces, después le permite pasar a cursar, después da tres veces los finales. Tampoco... Es decir, tampoco podemos salvar a los alumnos del Profesorado.
E: O sea que vos cuando hablás de reforzar la base lingüística del alumno no tenés en mente a esos chicos que... recursan 4 veces. Que los hay. ¿No tenés en mente un... *tracking*?
D: Lo que pasa... Sí, sí, y no vamos a dar nombres acá. No, no, yo decía antes de que lleguen al profesorado, antes de que empiecen a cursar las materias que... Puede ser Proceso de la Escritura I. Puede ser Discurso Escrito o puede ser... Es más, yo las Gramáticas, así como están dadas, las Fonéticas, tendrían que estar más adelante. Pero no sé... Porque...
E: Eso le alargaría la carrera...
D: Y sí.
E: ¿Sí?
D: Y bueno... Claro, Cristina, eso es cierto. Pero a mí no me interesa que un médico haga la carrera en 4 años, ni en 5. Es posible que... El otro día escuchaba a un señor que decía que la hija estaba haciendo medicina y que son no sé si 5 ó 6 años de cursadas con materias filtro. No hablaba conmigo, pero me enteré. Farmacología es un filtro. Y después 3 años de residencia. Y yo pensaba... Bueno, y él decía que eran muchos años. Yo pensaba como paciente. Yo quisiera que hicieran 5 años de residencia antes de que me vinieran a abrir la boca para ver qué tengo en la garganta.
E: Te voy a contar una anécdota. Una vez fuimos a un encuentro en la UBA que se llamaba La Universidad como Objeto de Investigación. Siempre cuento la misma anécdota. Y estábamos con Ketty en la Mesa de Didáctica y había unos veterinarios... De la carrera de Veterinaria. Y decían que los alumnos que egresaban de la carrera, los veterinarios egresados, no querían postgrado. Querían volver a la facultad para abrir, disecar y operar animales muertos. Porque decían que una vez recibidos y con su veterinaria, la práctica del consultorio era irreversible. O sea, operaban a tu perro, imagínate, se equivocaban, el perro se moría. ¿Vos qué hacés? Entonces decían que se sentían inseguros y querían volver a practicar sobre el animal muerto.
D: Claro.
E: Entonces... todo el mundo se reía al principio, pero una pedagoga...
D: Pero estaban planteando algo serio...
E: Una pedagoga dijo "imagínense la docencia... No se ve". O sea... un tajo de más... Nadie habló de los médicos o de los odontólogos... Pero imaginate la docencia. Sí, yo estoy de acuerdo.
D: Volvemos lo del tiempo. Y bueno, y sí, se le va a alargar la carrera. Pero lo que pasa es que esto trae aparejado otras cosas. Hablemos de los egresados nuestros. Pero van a ser, supongo, quiero pensar, van a ser mejores. Con mejor inglés, con más años. Vos decís se alarga la carrera y... bueno, a lo mejor se alarga.
E: No, no, yo te pregunto porque hay... con el Plan...
D: Es decir, yo no quiero sacrificar calidad pensando en que el egresado tiene que terminar en 4 años.
E: Claro, yo te digo que uno de los factores más importantes del Plan 99 fue el tiempo. O sea, se recibió una presión muy grande para acortar la carrera. Fue la década del 90, la década de los postgrados. Vos no estabas. Claro, fue una presión muy grande.... Era un mandato muy claro que la comisión tenia de cuatrimestralizar y acortar. Se decía... tomando un modelo "americano". Pero eso trajo... 4 años el grado, 2 la maestría, 3 ó 4 el doctorado. Esa fue una presión muy grande...
D: Claro, lo que pasa es que...
E: Porque antes la carrera originariamente duraba 5...
D: Sí, lo que pasa es que no se puede copiar, trasplantar modelos sin considerar la tierra donde vamos a plantar el nuevo modelo. Se puede adoptar... No, perdón, adaptar. Adoptar y adaptar. Pero no... Porque EEUU, o Europa, bueno, Europa... Europa Alemania o lo que sea... Eso es otra cosa. Es otra cosa.
E: Hablando... la última pregunta. Hablando de la Residencia, ¿vos también tendrías Residencias más largas para estos chicos?
D: ¿Residencia Docente?
E: Docente, sí.
D: Yo tendría Residencias más...
E: Ya sé que no es tu área...
D: No, pero, bueno, no importa. Estamos formando profesores de inglés. Yo tendría Residencias más... cerca de la realidad. Más reales.
E: ¿Escuelas más...?
D: No...
E: ¿Populares?

D: Pero... puede ser, o no. Pero que los chicos no gastaran tanto tiempo en materiales, en las láminas. Que me parece que es fantástico, Pero después sabemos que en la realidad... Lo sabemos, ¿no? Yo, una vez, no sé... en una de esas cosas que me mandan por Internet. Una persona que decía... se quejaba mucho que había sido un muy buen alumno de un profesorado de inglés acá en la Argentina. Y... con muy buenas notas. Muy contento. Pero cuando llegó el momento de dar clases, que tenía 4 ó 5 escuelas, no le daba el tiempo para preparar todas esas láminas lindas. Y la música, y el chico que se porta mal. O el que no atiende... Es un poco irreal. Así que, yo, en realidad, es muy fácil presentar los problemas... Después decir "bueno, que lo arregle otro...". Por eso no me gusta. Yo creo que ahí es una cosa que tendríamos que pensar un poquito cómo se podría... Lamentablemente no tengo ni siquiera una opinión que puede estar equivocada o no. Pero habría que hacer que los chicos estuvieran más cerca de lo que es un docente trabajando en situaciones reales. Por ahí, está bien... Al principio. Capaz que una residencia es más... No sé, pero volvemos a lo mismo, se va a alargar todo...
E: Sí, sí.
D: Va a terminar como siendo un seminario de curas [risas]. Los vamos a sacar buenos.
E: No, yo también me planteo el tema de las residencias. A veces me lo planteo con alumnos que vienen a dar finales conmigo y me dicen que están nerviosos. Entonces yo a veces les pregunto cómo harían ellos con un 1° de EGB, 30 niños enloquecidos, o un Polimodal con chicos que son enormes, o padres histéricos, que los hay. Si a veces no se puede contener en una situación de examen final cara a cara, yo me imagino cómo hacemos con eso...
D: O que después el alumno aprenderá en la forma... *the hard way. Swim or sink.*
E: Claro, pero todos aprendimos de la misma manera...
D: Supongo que después se adaptarán y eventualmente, bueno, saldrán flotando. No sé, pero por ahí tenemos en nuestros alumnos gente que viene a hacer el Profesorado pero después no quiere ser profesor. No quiere enseñar. Yo trato... en Escritura I que son de primer año todavía... Claro, eso les cuesta mucho. Claro porque si Lengua II que era en segundo año les costaba, los agarro yo en primer año... Te imaginás. Y me decían ellos... No muchos, pero algunos dicen: "no, porque a mí me gustaría ser traductor, intérprete, pero como acá no hay y no me puedo ir...". Lo que yo les digo es, que aunque lo hubiese... Es decir, el traductorado tiene ese *glamour*... Y que voy a viajar y voy a ser intérprete de la Casa Blanca. Y voy a viajar con el presidente argentino cuando vaya a Inglaterra, a Canadá, a EEUU. Voy a traducir novelas. En realidad NO hay campo de acción para ser traductor. Y casi todos los traductores terminan enseñando inglés.
E: Y siendo malos profesores, dicen algunos... [Risas].
D: No sé si buenos o malos, pero terminan enseñando inglés. Entonces... porque tienen una idea... No sé si falsa es la palabra, pero un poco distorsionada, de lo que es un traductor. Porque además, un traductor, si tuviese trabajo, un traductor de novelas, te tenés que bancar horas y horas y horas de trabajo. Es silla y computadora.
E: Y más glamoroso que el traductor es el intérprete.
D: También, claro.
E: Ya se ve en una cabina en las Naciones Unidas...
D: Exacto. Pero entonces eso no es suficiente. Para ser un buen intérprete, una vez que vos sos intérprete tenés que especializarte y... No podés interpretar la genética del girasol, pasarla al español. Uno que viene y te habla de la genética del girasol. O el sistema de justicia de no sé qué país. No, vos tenés que tener una especialidad, muy, muy, muy acotada.
E: Y te limita el campo de trabajo.
D: Claro.
E: ¿Y la licenciatura?
D: Mirá, yo había hablado...
E: Estás, en la comisión...
D: Sí, por eso no sé qué pasó con la licenciatura.
E: Yo no sé porque nunca estuve en la comisión.
D: A mí me pareció que era una buena idea porque iba a tener.... Y de hecho, yo lo había hablado con egresados de acá. Y pensaban volver a cursar las materias de lengua. A la licenciatura.
E: Ah, es como el veterinario...
D: Por eso, ahora te iba a decir. Son como los veterinarios de aquella mesa donde fueron Uds. Entonces, gente que yo empecé a preguntar, si les interesaría volver por una licenciatura. "Y, bueno"—me dijeron—"sí, me interesaría la licenciatura... Porque bueno, en este país un papelito más siempre... No sabés lo que... cuándo va a pesar más. Pero, ¿va a tener materias de lengua?" Y le digo... le empecé a explicar más o menos lo que habíamos planeado con [...]. Y con [...] y la otra gente, ¿no? Y me dice: "Ay, yo volvería aunque sea para cursar las materias de lengua". No volvían para disecar animales pero volvían para disecar su idioma. Eso me parece que sería bueno. Pero, bueno...

E: No sé. Yo creo que lo que hemos perdido es el postgrado... ¿La maestría también? También se han reunido ¿Vos estabas? ¿En las dos?
D: Sí, sí. No sé. Lo que pasa es que yo cuando entré en el 96, me acuerdo, yo dije... Claro, yo venía con toda la inercia de haber vivido unos cuantos años... Pero una maestría... No tuve eco... Es decir, lo más que logré es que alguien me dijera: "y, vos preparate un curso de postgrado, le damos puntaje, le damos créditos, UVACs". Y para mí una maestría, un grado, sea de postgrado o de *undergraduate*, tienen que ser una cosa armada. Es decir, yo a vos te veo y te presento esto. "Mirá, tengo esta maestría. El primer cuatrimestre cursás esto, esto y esto. Si no te interesa, bueno, ésta la dejás. Pero guarda, porque el segundo cuatrimestre va a ser correlativa con esta otra". "Bueno, a mí no me interesa". "Bueno". O la curso el año que viene porque este año no tengo tiempo. Pero no eso de largar un curso acá y otro más allá. Y otro largo que baja y se pierde. Yo creo, pero fijate, estoy hablando de hace 7 años. No, más, casi 10. Tampoco la íbamos a sacar en el 96. Pero se podría haber sacado en el 97. El problema que hay acá es que la gente... Bueno, ahora no sé qué pasa con los postgrados. Pero, en nuestra área, lo ideal sería irse a un país de habla inglesa. Que te da... Pero dadas las circunstancias la gente no puede ir. Brindárselo acá, con lo mejor que uno pueda. Pero no sé... Yo siempre voy a ayudar y como tengo el sí fácil [risas]. Para todo lo que sea trabajo, lo que sea académico. Yo no tengo problema. Por eso terminé estando en la licenciatura, en la comisión de la licenciatura, y en la comisión de postgrado. Pero no era yo la que llevaba las riendas. Yo iba ahí a trabajar. Pero no sé, realmente, no te puedo informar.
E: No, yo tampoco.
D: En qué estado está eso. Lo que sí te puedo decir es que la licenciatura, las dos, la ultima reunión que tuvimos fue el primer cuatrimestre del año pasado.
E: Ah, hace un año.
D: Va a hacer un año. No te puedo decir si fue en marzo la última. O si fue en junio. Pero hace bastante tiempo. Así que no sé dónde estamos.
E: Bueno...
D: ¿Listo?

Siendo aproximadamente las 11:30 horas, termina la primera entrevista

Segunda Entrevista Titular AHL, 18-3-05, c. 10:40 horas.

E: Vos... En primer lugar, había unas preguntas que querías aclarar de la entrevista anterior.
D: A ver, recordame.
E: Vos estabas muy interesada, me pareció, en volver sobre el tema de los docentes que te habían impactado. Me dijiste el otro día [entre las dos entrevistas] que querías hacer aclaraciones sobre eso.
D: Ah. ¿Qué estaría pensando?
E: Porque vos me dijiste si yo trabajaba con reacción espontánea, y vos en ese momento habías reaccionado ante mi pregunta espontáneamente. Pero que después habías estado pensando en las cualidades del docente, y el docente modelo.
D. Sí... Sí, ya me acuerdo. Yo había hablado de una persona que se dedicaba mucho a la enseñanza y cumplía con lo que..., sobre todo en leer y en corregir. Sí, los trabajos y todo eso. Y después, yo pensando, también, en otros docentes... No sé si yo tenía EL docente... Pero algunas de las características por las cuales yo recuerdo a algunos docentes es... Por ejemplo, gente que yo sabía que sabía mucho y en ningún momento te lo hacían notar. Es como un respeto hacia el alumno, una consideración, y no el hecho de "yo estoy acá, sé más que ustedes, me escuchan, se callan, aprenden..."
E: ¿Esos docentes son de EEUU o son de acá?
D: En ambos, en ambos. Sí, sí, sí.
E: ¿En la universidad?
D: Estoy hablando de la universidad. Sí, estoy pensando en la universidad. No sé... Uy, si me preguntás en la secundaria, no lo sé.
E: Te iba a hacer una pregunta de la primaria y la secundaria. ¿Vos fuiste a escuelas del estado?
D: No, ¿en secundaria?
E: Primaria y secundaria, sí.
D: No.
E: No, fuiste a privada. ¿Religiosa?
D: Y, sí, porque te acordás que hace muchos años las privadas eran... o eran religiosas o no existían. Era un colegio de monjas. Así que todavía existe.
E: ¿Primaria y secundaria?
D: Sí, primaria y secundaria. ¡Y a jardín!

E: Y jardín. Está bien. Sí, es un patrón de mujeres de cierta edad...
D: Claro, claro, si ahora esa escuela, que todavía existe, ya es mixta. Ha cambiado. Pero eso fue hace poco. Qué sé yo, hará 10, 15 años que es así. Pero, sí, sí, acá era la escuela del estado. Había en Balcarce... Teníamos un par de escuelas del estado buenas.
E: Pero ibas a privada. Y otra pregunta más. En esa época de tu vida ¿cuándo empezaste a estudiar inglés? Vos dijiste que estudiabas inglés particular... en un instituto...
D: No, yo empecé con una señora... particular. Y tendría... siete años.
E: ¿Y por qué empezaste?
D: Porque quería ir.
E: ¿Por qué te gustaba?
D: Por eso empecé jardín también... Yo soy de la época que la gente no hacia jardín o hacía un año. Yo hice dos años de jardín porque tenía una vecina que era mayor que yo y entonces ella empezó a ir a la escuela. Era dos años mayor que yo. Y después cuando yo vi que ella iba a la escuela yo quise ir a la escuela también. Y, bueno, la única opción fue ir al jardín. Y con inglés pasó igual. Yo conocía a alguien. realmente no recuerdo... Era alguien que vivía cerca de casa, que iba a inglés, y entonces yo quería ir a inglés. Y así fue como empecé.
E: Así fue como empezaste. Y vos cuando terminaste el secundario te fuiste a trabajar a La Pampa ¿un año?
D: Ahá.
E: ¿Y por qué elegiste la carrera de Profesorado?
D: Porque... cuando yo terminé el secundario, yo tenía un montón de años de inglés ya. Y había estado preparando, no sé... uno de esos exámenes... el *Proficiency*. En cuarto, quinto año de la secundaria. Y en aquel momento no había gente especializada de la universidad y no había profesores de inglés. Entonces... yo tengo parientes en La Pampa. Una prima mía era profesora de letras. Y entonces me dijo que en su instituto necesitaba un profesor de inglés. Allí hay muchos... Había, algunos inmigrantes ingleses, hijos de ingleses. Pero ellos se dicen ingleses. ¿Viste cómo son? Es como si yo me dijera española. Yo he conocido gente que tenía un padre inglés, irlandés, o lo que sea, y el otro era Rodríguez. Y se creían ingleses. Y entonces yo... Así fue como fui allá. Cuando estuve allá ese año me di cuenta de que quería seguir, pero con algo más formal.
E: Sí [suena su celular, la entrevista se interrumpe mientras la entrevistada y la entrevistadora atienden distintos temas]
E: [Resume la entrevista] Estábamos hablando de por qué habías elegido estudiar profesorado de inglés.
D: Ah, sí. Menos mal que alguien se acuerda.
E: Y vos dijiste que querías... Después de...
D: Después de La Pampa decidí que era lo que me gustaba hacer, quería tener una formación más académica, formal, organizada. Y, bueno, y empecé a buscar y había acá. Y fue en su momento en la Católica, que así empezó el Profesorado de Inglés acá. Después lo absorbió la Nacional. Es decir... Vos lo sabés eso.
E: Sí, sí. ¿Hiciste la carrera en cinco años?
D: Hice la carrera en... cinco años. Cinco años.
E: A término.
D: Sí, sí. Sí, a término. En diciembre [risas].
E: Y después habíamos hablado también de tu trabajo y del hecho de que vos eras autosuficiente en lo económico. ¿Para vos el trabajo acá en la universidad es importante en lo económico? ¿O también es importante en otros aspectos?
D: Bueno, en lo económico es importante. Pero además de eso, a mí me gusta mucho lo que estoy haciendo. Pienso que estoy a un nivel... trabajando a un nivel *al* cual, o *en* el cual... bueno, vos arreglás... [Risas]. Yo puedo aportar mucho. Creo que la época... Trabajar con chicos, adolescentes y todo eso, ya cumplí. Ya está. Y ahora... Me gusta mucho dar clases en el Profesorado.
E: ¿Vos estás buscando otro trabajo?
D: No.
E: No. ¿O sea que estás cómoda? ¿Te sentís segura?
D: Sí. Segura... ¿con el trabajo?
E: Sí.
D: Sí, sí, sí, sí, sí.
E: ¿Y vos pensás que, en toda tu carrera, vos pensás que has progresado en lo económico?
D: Yo soy una persona muy organizada. Y... en todo. Ojo, trato de serlo. Después no encuentro los papeles. Pero, bueno... Yo creo que sí, que andamos bien. Yo creo... La docencia no creo que sea una profesión para hacer mucho dinero. Pero, bueno, me permite... Además, con una salida laboral por ahí

inmediata. Y a veces es buena y otras no porque los chicos se atrasan. Empiezan a trabajar y dejan de estudiar.
E: Sí, bueno, ésas eran las preguntas que me quedaban de la otra vez. Al menos... ¿Vos querías agregar algo de la otra vez?
D: Yo en realidad tendría que haberlo releído. Yo creo que lo que más me había quedado dando vuelta es la cuestión de qué características tuvieron, o tienen, aquellos docentes a quien yo recuerdo.
E: Sí, había una pregunta más que te quería hacer de tu biografía profesional. ¿Qué fue lo que a vos te llevó a empezar a trabajar en la universidad cuando vos empezaste?
D: Yo empecé en el Laboratorio de Idiomas de Agrarias. A ver... Yo, con el título universitario chorreando tinta, me fui a vivir a España. En ese momento, no requerían mucho trabajo, que no había docentes en inglés con título universitario. Me fui, y cuando volví a los tres años, ya había más gente. Entonces, los puestos que yo tenía... A la larga después resulta bien ¿no? Pero, los puestos que yo tenía en su momento en las secundarias, en las tres escuelas, en Balcarce, ya habían sido ocupados. Y entonces se abrió un llamado para cubrir un cargo en el Laboratorio de Idiomas de Agrarias. Y así entré en la Universidad.
E: Y después vos siempre fuiste progresando dentro del Laboratorio.
D: Claro.
E: Te hago esta pregunta porque generalmente... Tu caso en el Profesorado es distinto al de algunas personas que sintieron realmente... vocación, digamos, por empezar en alguna asignatura que les gustaba más que otra. Pero tu caso es distinto, porque vos empezaste en la Universidad, pero en Agrarias. En otra actividad que no era el Profesorado.
D: Claro, no era el Profesorado. Era enseñando inglés, trabajando con gente grande porque era la época en que había muchas becas en la ciencias... O por lo menos en Agrarias. Se iban yo te diría el 99% a países de habla inglesa. Empezando, por, a la cabeza, iban a EEUU y Canadá. Después iban algunos a Inglaterra, y, bueno, y alguno que otro iba a Francia, según el área de especialidad. Entonces, teníamos... La Facultad de Ciencias Agrarias está integrada con el INTA. Entonces, se había creado un centro nacional para la preparación de exámenes *TOEFL*. Entonces, teníamos, todos los años, ofrecíamos, un curso intensivo de *TOEFL* que lo tomaba gente del INTA. Bueno, del INTA de Balcarce, pero de los diferentes INTAs del país. Entonces, tuvimos gente desde Salta, Misiones, hasta Río Negro, pasando por Viedma, Córdoba, San Luís, Mendoza... Así que trabajaba con grandes, pero era otra cosa. Y después teníamos, clases regulares de técnicos del INTA, profesores de Agrarias que querían aprender inglés. Y de aquellos que ya habían estado en un país de habla inglesa, habían vuelto, y lo querían mantener [al idioma].
E: Y tu entrada acá en el Profesorado fue realmente, cuando vos viniste a ofrecerte... Como dijiste: "En realidad cuando yo era profesora ¡pum!"
D: Yo no vine a ofrecerme. Vine a preguntar qué estaban haciendo en investigación. Eso es lo que yo quería hacer. Entonces yo venía... Yo venía directamente a Agrarias, de hecho yo me había reincorporado a Agrarias. Y dije "a ver qué están haciendo en investigación en el Profesorado de Inglés". Y llegué, y llegué así. Y me dijeron "Ah, acaba de... [jubilarse una profesora] ¿A vos te interesa dar Lengua?" Y como yo venía de vivir muchos años en EEUU. Porque a mí la materia... Yo creo que si no hubiera vivido en EEUU me hubiera dado mucho miedo. No sé si me hubiera atrevido, hablando de lo que vos decías antes que hay gente que entró con una vocación. "Quiero enseñar tal materia...". Yo no sé si me hubiera animado a enseñar Lengua. Así. ¿Viste? Porque una lengua es... TODO. TODO. No sabés por dónde va a salir. Entonces dijeron "mirá, hay dos Lenguas, la II y la IV". Yo que no sabía nada de nada. Venía, pero... en una nube. Bueno, y así fue como empecé a trabajar acá.
E: Sí. Vos decís la vocación. ¿Vos si hubieras podido elegir, a lo mejor hubieras elegido otra asignatura?
D: No lo sé. No lo sé. No sé. A mí me gusta mucho dar lengua. Me gusta... A ver. ¿Por qué me gusta? Me gusta porque yo siento como que puedo aportar y, de hecho, los chicos me lo dicen, ¿no? Sí [ríe]. Entonces, me parece que los estoy ayudando. El hecho de que yo tuve la oportunidad de salir, que vi cómo se usa la lengua en situaciones naturales. Que fue lo que me pasó acá. No sé si te lo conté la otra vez. Yo llegué y empecé a dar Lengua II y Lengua IV en aquel momento, y yo decía "¿qué le pasa a estos chicos? ¿Por qué hablan acartonados?"
E: Vos hablaste de una amiga que hablaba como los libros.
D: Bueno, claro, sí. Y a ellos les pasaba lo mismo. Claro, porque es [a] lo que están expuestos los chicos. Entonces, me parece que yo puedo... Quizá ellos van a seguir usando la forma o el estilo, en general, más expuesto. Pero por lo menos ayudarles a ver que, bueno, hay otras formas, que es lo mismo que en el español. Que no es tan formal, que guarda con hacerse muy informal. Porque entonces... A veces hay que buscar un término medio, que es lo más difícil. Es preferible sonar, por ahí, un poco más formal que más informal, porque uno termina siendo grosero. Pero yo creo que los chicos aprenden mucho, yo les puedo

aportar y por eso me gusta lengua. No sé si la hubiera elegido. Lo que no sé... Sí, sé, es cómo terminé dando *writing*, pero...
E: ¿Eso definitivamente o lo hubieras elegido?
D: No sé si lo hubiera elegido. Eso fue el cambio de plan. Y justo los últimos tres años en EEUU yo había estado enseñando *writing*. Porque es... En realidad es un área que recién ahora en la Argentina está empezando a ver... Y la gente habla de escritura como proceso. Por ahí, la gente que te dice... Hay que tener cuidado, que yo no lo sabia antes, cuando te dicen "yo les hago proceso de la escritura". Y piensan que es eso de que escribe un *draft*, le da *feedback*. No. va mucho más allá. Porque hay una instrucción explícita "y éste es tu problema, o éstos son los problemas que podés tener, éstas son las cosas que pueden arreglarse, éstas son las técnicas que los buenos escritores...". Darles *guidelines*, ¿no? Si no, como hacíamos nosotros que, bueno, "escriba, está mal, vaya y escríbalo de vuelta". "¿Y por qué está mal?" "Y está mal". O si no, la gente que escribe, perdón, que dice que enseña *writing* y en realidad lo que se fija es cómo lo dice a nivel superficial. Mucha gramática, mucho *spelling*, mucha puntuación.
E: Yo te iba a hacer una pregunta, cuando estábamos hablando de un currículo ideal, y vos dijiste que había dos aspectos que te interesaban. Uno era un lenguaje natural.
D: Sí, fluido.
E: Fluido y natural. Y otro era el rol docente. Que hablaste también... Un rol docente real, en el sentido de... que vos veías que el alumno necesitaba una preparación para las experiencias naturales o reales en la escuela. En hecho de que nunca iba a ir a preparar... Vos diste el ejemplo de las láminas.
D: Claro, no sé si hablé de las láminas.
E: Sí. Hablaste de que era imposible...
D: Ah, entiendo. Sí, sí.
E: Que dibujara muchas láminas.
D: Vos calculá: hay gente que está dando clases en cuatro, cinco escuelas con grupos diferentes y con niveles diferentes. Entonces, esa gente, no puede preparar la cantidad de material didáctico... Sería bárbaro... Para cada escuela, dependiendo del grupo humano con que trabaja y el nivel. Es una irrealidad.
E: Vos, en tus asignaturas, a lo mejor no tanto el rol docente ¿Vos tratás de plasmar esas dos características del buen currículo que me diste? El lenguaje natural y fluido y un rol docente, también, real.
D: Yo no me meto con el rol, no.
E: No te metés.
D: No, porque me parece que... Por ahí acá, no sé si es común, pero yo lo he visto... que un docente se pone a opinar sobre las tareas de otro docente de otra área. Así que yo no... En cuanto a lo que vos preguntás, cómo enseñar, qué se van a encontrar, y qué preparar, no, no.
E: Pero yo sé que vos a veces les decís, y yo también les digo, por eso te pregunto del rol docente que hay ciertas cualidades de ellos que a vos no te gustaría ver en un profesor de inglés. Vos me has contado que les has dicho "a mí no me gustaría ver gente con el nivel de lengua de Uds. dando clases de inglés".
D: Sabés qué. No, yo no se lo digo así. Les digo "piensen lo siguiente"—y sobre todo para aquellos chicos que no tienen, que no les alcanza y... yo digo "ustedes piensen"—y muchas veces les hago preguntas retóricas para ayudarlos a pensar, les digo "no me tienen que decir no que sí ni que no, simplemente piensen, contéstense para sí mismos, no me lo digan: ¿A ustedes les gustaría que alguien de su nivel de inglés le diera clase a ustedes?"
E: O a sus hijos, era.
D: Hermanos. En realidad yo no... Cuando hago esa pregunta de ese tenor yo no quiero que ellos me la contesten. Porque lo que yo aspiro es... Ellos no sé si lo saben, se lo digo, creo que no. Es que, además de que tengan un buen inglés, que sean mejores personas, también. Más respetuosas, más responsables. Y yo se los doy con el ejemplo.
E: Te pregunto, porque yo también a veces en Comunicación Integral, cuando no buscan las palabras en el diccionario, o no preparan algo, yo hago más o menos cierto comentario. "Si ustedes ahora no buscan las palabras en el diccionario, o no preparan el tema... ¿Qué debo imaginar el día que estén enfrentados a preparar una clase? ¿Van a buscar esa palabra en el diccionario? ¿Van a preparar el tema?" Si uno no tiene el hábito de hacerlo siempre es difícil. A veces, es lo que yo digo, son las reflexiones que uno puede hacer sobre el rol docente de ellos.
D: Ah, bueno. Sí, sí. ¿Ves? Esas cosas sí. No... cuando yo digo "no, yo no me meto con cosas..."
E: No, no. No, no, no. Pero hablando de la responsabilidad, o ser mejores personas, o ser mejores modelos...
D: Y, sí. Ser más... A ver si... No sé, tal vez soy... muy utópica. A ver si... puedo ayudarlos a que sean más críticos.
E: ¿Consigo mismos o...?

D: Con todo, con todo. Que no acepten las cosas porque sí, que las acepten convencidos de que son así, o de que no son así. Que aprendan a cuestionarse. Por eso es que este año, en Comunicación Avanzada, van a leer *El Código Da Vinci*. [Risas].
E: ¿Me pueden invitar? [Risas].
D: *You're more than welcome*. Pero vos sabés, mucha gente... Mucha gente, no, porque no somos muchos acá. Docentes me han dicho que iban a ir a las clases de escritura. Yo digo "mis clases están abiertas a todo el mundo". Vos te acordás cuando yo era coordinadora, yo dije "vamos a observarnos unos a otros". Y mis clases están abiertas, pueden ir cuando se les cante. No me necesitan avisar. Yo no planeo *shows*, ¿viste? Lo único que puede pasar es que ese día que van tengan un práctico. Van a pegar media vuelta y se van. Para mí, pueden ir. Y por eso es que elegí *El Código Da Vinci*. Porque además soy de las que piensan que la cultura no se puede enseñar.
E: [Ríe].
D: Solamente les podés mandar *hints* y despertarles el interés. Que eso es lo que yo quiero. Que hago lo mismo más o menos cuando les enseño *patterns*. En realidad yo también he aprendido... Los chicos me han ayudado a crecer a mí y a analizar más. Por ejemplo, los primeros años que yo empecé a trabajar acá yo escuchaba muy a menudo, dentro de la parte de lengua, ¿no? *The possibility... We have the possibility to visit such and such.* Yo digo "¿por qué me suena mal esto? Esto está mal". Entonces empecé a hacer investigación. Claro, y ahí me empecé a dar cuenta que lo que falla a veces es, no la palabra en sí, el uso de la palabra y el significado, sino el contexto. Entonces... Guarda, porque "*It is possible to do" but "we have the possibility of doing something, sitting or going"*, o qué sé yo. Entonces... les digo a los chicos "yo no les puedo enseñar, ni yo ni nadie les puede enseñar todos los *patterns*, todas las palabras". Yo les puedo dar lo que he oído más a menudo, lo que la gente tiene mayor dificultad, con más frecuencia. Pero yo lo único que quiero es despertarles la inquietud y la sospecha de que todas las palabras de origen latino, guarda, que a lo mejor, no son tan fieles como parece. Entonces, lo mismo pasa con la cultura. Yo pienso que uno les puede dar *hints*, les puede dar.... Pero lo interesante del docente es despertarles interés, que el chico siga investigando. Porque vos le enseñás, qué sé yo... Hablando de Da Vinci... Qué hizo Da Vinci. Pintó. No, pero que era gay, no era gay. Tenía símbolos anti religiosos en las pinturas de las iglesias. No sé. Eso se los puedo enseñar. Lo van a estudiar y me lo van a repetir en los finales porque eso es lo que yo les enseñé. Pero yo quiero que vayan más allá. "Muy bien, vamos a ver. Vamos a ver qué pasa con Monet. O qué sé yo, qué pasa con Wagner. O que no se quede solamente con lo de la clase, sino que...". "¿Qué pasa?" "Y... me gustaría ir al Louvre y ¿qué vería yo? ¿Qué visitaría? ¿Qué...? ¿Y por qué lo visitaría? ¿Qué tendría que hacer antes?" Cuestión de abrirles la puerta. Por eso te digo que yo creo que cultura no se puede enseñar.
E: No, no, toda no y nadie la tiene tampoco. Se puede...
D: No, no, ni siquiera... No podés enseñar cultura. Para mí. Le podés enseñar *facts*. Pero lo que nosotros tendríamos que hacer es crear... No, crear no... Despertar en el alumno el interés para mejorar su conocimiento, su cultura, su interés, hacerlo más curioso, más crítico, más preguntón, más...
E: Bueno, no, estamos en el tema. Vos enseñás lengua, trabajás con lectura y escritura. ¿Cómo vos pensás que debe enseñarse a construir significado? ¿En la escritura? Vos me hablaste de lo que enseñás, vos enseñás escritura. ¿Cómo vos pensás que se les puede enseñar a construir significado?
D: ¿Vos qué querés decir con ese significado?
E: Quiero decir que cuando ellos escriben...
D: Sí.
E: ... puedan justamente expresar lo que... Construir significado coherente...
D: Exacto. Entonces estamos hablando... Mirá...
E: Es una mala traducción, creo, construcción de significado. *Construction of meaning*...
D: A ver... Yo creo que cuando los chicos llegan a los Procesos... Por eso las dos materias éstas siempre están en un *whirlwind*. Porque hay demasiadas cosas a las que ellos tienen que prestar atención. Es: el uso de la lengua, —que supuestamente lo tendrían que tener bajo control... Bueno, algunas cositas. Pero tienen muchos elementos que tienen que controlar. Es decir, muchas veces empiezo a hablar de coherencia, unidad, y encima pido que piensen y expresen lo que ellos piensan, o creen, o sienten, en un texto. Y eso es difícil. Eso les resulta muy difícil. Hay gente que me ha dicho "Yo llego a Proceso I...". Y encima es de primer año. "Yo llego...". El año pasado tuvimos, claro, el segundo cuatrimestre, tuvimos gente que era la primera... La segunda, perdón, la segunda materia que hacía en inglés. Que llegaban con cuatro o cinco materias, dejando de lado los Niveles, ¿no? Habían hecho Discurso Escrito, que era [es] correlativa y después tenían varias hechas en castellano. Entonces... Ellos mismos me han dicho "Proceso de la Escritura I es una de las materias que nos hizo sentir que estábamos en la universidad".
E: Y... ¿con el tema de la lectura?

D: Ah, una cosa que... Pero, bueno, eso, ya es asunto mío y de la cátedra cómo lo vamos a arreglar. O cómo vamos a poder ayudarlos. No sé si arreglarlo. No creo que lo arregle mucho. Nadie puede arreglar nada... Por ejemplo, el año pasado tenían que escribir un párrafo...
E: ¿Proceso I?
D: Sí, señor. Tenían que escribir un párrafo que... Lo dejamos en el párrafo. Y tenían que decir... las causas, por qué los chicos en la sociedad hoy pasan tantas horas solos, muchas horas. Entonces hablaban que esto, que lo otro. Y había párrafos que eran así: Los chicos..."—bueno, a lo mejor un poco más elaborado, pero en síntesis las ideas eran—"Los chicos pasan muchas horas solos en casa porque los padres tienen que trabajar. Los padres tienen que trabajar porque los sueldos son bajos. Como trabajan mucho, están fuera de casa. Y como están fuera de casa, los chicos están solos". Entonces, volviendo a lo que es significado, o algún texto un poco más... un poco mejor. Ellos te aprenden la parte teórica. Como en tantas otras áreas, es muy fácil. Ellos la teoría la tienen. Te digo que tanto es así que la tienen, que ellos empiezan con una *topic sentence*, tienen un *body*... y después la conclusión. Ellos saben que tiene que ser algo parecido... Ellos la teoría la tienen pero les falta todo lo que sea desarrollo.
E: ¿Y la lectura? ¿La construcción del significado en la lectura?
D: Nosotros hacemos lectura... Yo no me ocupo demasiado de la lectura. Estoy preocupada por lo de *writing*. Pero sí lo hacemos por ahí en Comunicación Avanzada II. Yo he notado que la mayoría de los chicos... Y hay una razón lógica, ¿no? Se quedan mucho con lo que se dice en clase, lo que dice la mayoría. Siempre tenés el docente, o la persona que está a cargo de la clase, y cuatro alumnos que te participan. Y todos los demás anotan, anotan, anotan. Entonces, construyen significado basado en la experiencia de los otros, lo que dijeron los otros. Creo que a veces somos, nosotros, las cátedras, los docentes que formamos una cátedra, no somos muy coherentes con nosotros mismos. Me pongo del lado de los alumnos, ¿no? Entonces, medio como que... vos das tu pedacito. Yo en la misma cátedra doy mi pedacito y el otro viene después y da su pedacito. Pero no hay mucha comunicación. Bueno... no sé si tampoco en la carrera en general...
E: Ah... Bueno, ¿vos cómo pensás que debería evaluarse a los alumnos? Además de los "clásicos" parciales... escritos u orales. ¿Vos pensás que, dentro de esas formas de evaluación, hay lugar para hacer otra variedad, otro tipo de evaluación?
D: Yo sé que... Evaluación es un área que a mí me gusta. No he hecho mucha investigación, pero sí he leído, trato de leer, de mantenerme. Yo sé que hay profesionales, investigadores que dicen: "Les damos un *portfolio*...". Y entonces si avanzó, si el docente cree que mejoró un 50%, un 80%, entonces ese alumno merece obtener un *passing mark*. Lo que pasa que eso no establece un estándar común para todos. Porque el que empezó con 4 y llegó a 6 mejoró igual que el que estaba en 6 y llegó a 8. Pero el producto no es el mismo. No es el mismo del 8 al 6. Ó del 8 al 5, ó del 9 al 7. Entonces, yo no sé si estoy muy de acuerdo con evaluar el progreso del alumno. Yo creo que es importante, que hay que tenerlo en cuenta, pero tiene que haber instancias de evaluación. Cuando yo empecé a trabajar acá, te acordás, los famosos trabajos prácticos evaluatorios.
E: Y eliminatorios. Porque te acordás que tenían que aprobar el 75%.
D: El 75%, sí. Después se sacaron todos, hubo un par de años que estábamos navegando ahí. Nadie sabía cómo... Nadie podía decir lo que significaba. Terminamos todo el mundo, que yo todavía lo sigo presentando, "completar el 75%". Yo me acuerdo que en un momento pregunté "Pero ¿qué es completar? ¿Si el chico viene y me lo completa en alemán está bien?" "Sí, sí, sí, con que él se siente está bien". Esto es como... se trató de ser más papista que el papa. Me parece, ¿no? Creo, si no estoy equivocada, por presión de los alumnos, se sacaron.
E: Se hizo una famosa ordenanza. Bueno... yo nunca pude comprenderla del todo. Cada uno interpreta lo que le parece, creo. Vos la habrás leído. Tenés que hacer lo que te dicen: teóricamente nadie puede quedar fuera por desaprobar trabajos prácticos.
D: Exacto.
E: Esa fue la lectura final que hicimos todos, por lo menos...
D: No sé si decía eso, pero todos llegamos a esa conclusión... Lo que yo creo es que los alumnos, porque son jóvenes, porque no tienen experiencia, ellos piden. Y piden, y piden, y es lógico. Creo que está de nuestra parte, los más viejos, con más experiencia, de decirles: "pero fijate que esto así, no. Porque a la larga no va a andar". Yo sé que no es popular, que por ahí no les vas a caer simpático, pero... Bueno, no estamos acá... Estamos para formar gente, no para caer simpático, ¿no es cierto? Entonces, lo que yo quería decir en su momento es que ahora dejamos la evaluación del alumno a dos instancias, ponele cuatro. ¿No? Porque son los recuperatorios. Cuando en realidad, lo que tendría que haberse hecho, en mi opinión, era al revés. Elevar, a ver, el costo... No sé cómo se dice... Elevar... la importancia, eso, de los trabajos prácticos, y bajar el peso del parcial. Entonces un parcial, o su recuperatorio, no valdría 50-50. Sino que valiera, suponé, 30%. Y que los prácticos tuvieran un poco más de peso. O, no sé, en Agrarias hay una cosa que se llama parcialito.

E: En Económicas también.
D: Parcial, parcialito... que ahí van construyendo su nota final.
E: Cuando vos hacés la escritura como proceso... ¿cómo lo evaluás? ¿Vos vas evaluando las distintas instancias del proceso?
D: Sí.
E: Sí. Hasta que llegás... a un producto final. O a una fecha tope de producto final.
D: Exacto. Vos te acordás que los trabajos prácticos, al no ser evaluativos, no tienen que llevar nota. Era solamente *Pass* o *Fail*. Bueno, Aprobado o Desaprobado. Yo intenté hacerle entender a alguien por qué bajó esa directiva y los chicos me preguntaron—y yo creo que tenían razón—"Bueno, muy bien, pasé. Sí. ¿Pero cuánto pasé? ¿Pasé por un punto o pasé por diez puntos? ¿Cuánto juego tengo?" Entonces, lo que nosotros hacemos, o hemos empezado a hacer, yo he hecho una escala de letras. *Poor, very poor, good, very good.* Después nos dimos cuenta que eso tampoco alcanzaba porque había gente que estaba *good*, no estaba para *very good,* pero estaba un poco mejor que *good*. Entonces ahora le ponemos *plus* o *minus*. Entonces... tenemos *OK minus*, *OK* puro y *OK plus*. Y eso es lo que ellos... Para que tengan una idea de los que... en qué materia es *passing grade* o no. Pero eso porque es parte del proceso de la escritura. Entonces eso los va acompañando: "en este *draft* me saqué esto. Ahora arreglo esto o arreglo cualquier otra cosa". Ellos saben que NO hay reglas para escribir bien. Lamentablemente no hay reglas. Hay *guidelines*. Entonces, cada uno de los *drafts* lo vamos leyendo y le vamos poniendo lo que consideramos que sacarían. Pero no...
E: ¿Pero tienen una fecha tope?
D: Sí. Sí, sí. Ellos tienen, por ejemplo, asigno yo el lunes, suponete. Asigno el tema el lunes, ellos lo entregan el viernes. Se los devolvemos el lunes. Ellos lo entregan, o lo hacen, el segundo *draft* que nosotros le devolvemos, en clase. Porque algunos se hacen en clase, también, para acercarnos más a la instancia de evaluación. Para que no sea que "después yo en mi casa tengo todos los diccionarios, todo el tiempo del mundo, y después en el examen tengo todos los *constraints* de tiempo y de material". Por eso algunos se hacen en clase y otros en casa. Pero sí tienen *deadlines*.
E: ¿Y vos después también tomás trabajo de investigación? ¿Das trabajo de investigación en Avanzada?
D: Ya no.
E: Ya no. ¿En la Lengua IV sí?
D: La Lengua IV era un *research paper* escrito de 10, 15 páginas que era realmente una investigación. Yo te diría que tenían que salir y recoger datos y hacían una especie de análisis estadístico, pero estadístico *descriptive*.
E: Todos hemos sido conejitos de indias de esos trabajos.
D: ¿Ah sí? [Risas] Bueno, entonces...
E: Bueno, en un momento dado salían al campo a recoger datos y todos...
D: Caían, de alguna manera caían.
E: Y después, me acuerdo, que me han mostrado los resultados de los datos que recogían.
D: De todas maneras, ellos lo que hacían, utilizaban estadística descriptiva, nunca *factor analysis* porque... Bueno, me pasaría a mí, si yo no soy capaz de enseñarlo ni siquiera puedo esperar a que ellos lo hagan.
E: Y después... ¿no lo hacés más por falta de tiempo?
D: Exacto. Exacto. Entonces lo hacíamos en Lengua IV que era anual. Comunicación Avanzada, también, si fuese anual... Porque yo creo lo mismo, lo que tienen que escribir necesita una instrucción. Clara, explícita de how *to go about it*. Entonces... Ahora ya no nos quedan, porque... Alguno de Lengua IV que todavía lo tiene que hacer. Pero, en realidad, pocos quedan. Ahora ya no pueden entre que: los parciales, los recuperatorios, los prácticos, no tengo tiempo de hacer... Lamentablemente, porque hubo gente que... "¿Vos sabés que una de las mejores cosas que tenía Lengua IV era el *paper*? Era el *research paper*". Bueno, porque era totalmente distinto. Habían hecho... Por eso lo puse. Porque me di cuenta de que era diferente, que es lo que muchos de ellos van a tener que hacer si es que se quedan en la universidad y hacen investigación. O en la universidad, o en el CONICET, o donde sea.
E: Y también sé que vos los evaluás oralmente.
D: Sí, sí. Tienen un práctico oral para prepararlos para la última a instancia de evaluación, y después los parciales tienen una parte escrita y una parte oral.
E: ¿En los dos parciales?
D: Sí, sí, en los dos.
E: ¿En Avanzada?
D: En Avanzada, sí, sí.
E: En los dos parciales y en el final.
D: En el final, sí, también. Tiene que serlo. Lo que pasa que yo no puedo traerles al final, o a un parcial, un formato de examen al cual ellos no están acostumbrados.

E: ¿Vos tenés prácticos orales, también?
D: Sí, también. Y este año... No, el año pasado, tenemos un práctico oral en Proceso de la Escritura II. Porque en la descripción hay algo así como "discurso escrito y discurso oral" por ahí. No sé cómo está. Y en realidad yo lo empecé a poner porque los chicos me decían "es muy difícil escribir". Digo "es muy difícil escribir. ¿Sabés que es muy difícil hablar bien?" "¡No, pero hablar bien...!" "Hablar bien es muy difícil. Hablar coherente, enfocado, y con unidad...". "¡No, porque sí, porque sabemos!" Que qué sé yo. "Bueno, vamos a hacer un práctico oral". Lo que hacemos es: ellos vienen, les damos un tema...
E: Ah, del momento, conozco los debates.
D: Ah, bueno, pero eso también desapareció. No, no en los Procesos, que en Proceso I ya lo voy a sacar también. Les damos un tema que es una pregunta o un *statement* relacionado con alguno de los temas que se dieron en clase... Y entonces ellos sacan un papelito y tienen cinco, seis minutos. Mentira, uno o dos minutos, para organizarse, ver qué tienen que decir. Les decimos que en realidad nosotros no esperamos de ellos que hagan la presentación de su vida. Es de decir, no va a ser un *speech* que se va a publicar, lo van a pasar por Radio Nacional. Simplemente que piensen cómo pueden... Cuál es su opinión, si están de acuerdo con el *statement,* que digan por qué, y se acabó. Y tienen que traer un cassette. Entonces, mientras ellos están hablando, ellos se están grabando. Terminan la presentación, se van a su casa, y para la clase siguiente, o dos semanas... No me acuerdo, depende cómo caiga. Lo tienen que transcribir cada tres renglones. Y ahora te explico por qué. Entonces ellos tienen que escribir todo. Yo les doy, les explico que no es, que esto no es para hacer una investigación seria en el sentido de para hacer *sound claims,* ni nada. Entonces, que sean lo más... fieles a lo que ellos dijeron posible. Y que pongan todos los "mm, eh, ah" que haya. Pero, bueno, que no se fijen en superposiciones, no tienen que transcribir... Nosotros no les preguntamos nada a no ser que el chico quede *stuck,* ahí, y no sabe qué hacer, entonces por ahí le preguntamos algo. Para que enganche. Bueno, lo tiene que escribir cada tres renglones, transcribir cada tres renglones y después... Arriba, en el renglón de arriba, tienen que indicar todos los errores de sonido y entonación que encuentren, que hayan hecho. Y abajo tienen que identificar, y corregir si es posible, todos los errores de lengua que hayan hecho. Y después al final te ponés una nota. Y decir por qué ellos piensan... Pero esa nota es ésta la que usamos nosotros *good, poor.* Bien, y ahí se ve el desarrollo del tema, la *comprehensibility,* el *arrangement of ideas.* Ese es el práctico oral que hacen. No lo hacen en Avanzada.
E: No lo hacen en Avanzada... ¿Cuál pensás que es el peso, o la importancia, que tienen las distintas Áreas, en el Plan de Estudios para la formación de los alumnos como futuros docentes?
D: Yo creo que básicamente... el chico tiene que salir con un buen dominio del inglés porque el 98% se va a dedicar a estudiar inglés y punto. Yo creo que el Área Pedagógica es importante porque es lo que van a estar haciendo. El Área Cultural es importante porque los chicos tienen que tener, tienen que saber quién fue Enrique Octavo [ríe]. Tiene que saber algo, algo. Por lo menos si no se acuerda. El otro día... ¡Ay! Me llevé una desilusión. Una adscripta que tengo, hablando de si las materias deberían tener final o no tener final, o ser promocionales. Que hay personas que tienen que ser promocionales, o darles la opción, y hay gente que tienen que ir directo al final. Entonces, entre los adscriptos que este año tengo un montón, había un alumno que decía "Yo creo que tienen que tener final. Aunque a mí no me gusten con final, uno aprende mucho si tiene que estudiar para *sentarse* a dar un final". Entonces yo decía "sí, es cierto. Lo que pasa es que volvemos a la incidencia de las materias". Si es una materia de contenido, como puede ser una Historia, entonces por ahí... O Geografía... Por ahí sí. Pero si son materias... Por ejemplo, de... Fonética o de escritura... Una persona que habla inglés bien el primer cuatrimestre, el segundo cuatrimestre, es probable que hable inglés bien no importa cuándo. Entonces, esa persona, para qué va a dar un final. [Cambio de lado del cassette].
E: La parte teórica...
D: La parte teórica y entonces... Dos de los alumnos que estaban ahí dijeron "¿Sabés qué? Es cierto eso [que la teoría es importante para la práctica] pero yo no me acuerdo nada de la teoría". Entonces, yo eso... Bueno, no sé, cada uno... Lo tomo, para mí ¿no?
Entonces digo "está bien, nosotros no le hacemos preguntas teóricas". Sobre la escritura, que habría para hacerles preguntas, nosotros no les preguntamos nada sobre la parte teórica. Porque ellos van... Es lo más fácil para... Pienso ¿no? Si tenés una buena memoria, es lo más fácil para aprender. Yo... No se los dije, por supuesto. ¿Te acordás de *manner and place of articulation* de los sonidos? En Fonética. Vos tampoco te acordás... [Risas]. Esto [la grabación] va a haber que...
E: No, no, después... edito... Me acuerdo del dibujo.
D: Bueno.
E: Y me acuerdo de la punta de la lengua. De la garganta no me acuerdo nada, de la glotis tampoco.
D: Bueno, yo nunca supe, en su momento, cuál era la diferencia entre *place and manner of articulation.*
E: Lo voy a borrar de la entrevista esto [Risas].

D: Entonces, yo pasé, lo habré memorizado en su momento porque lo aprobé. Y seguí adelante. Después, cuando me fui a EEUU, y tomé una de las materias de requerimiento. Requerida, que yo tenía que tomar, era Fonología y Fonética. ¿Vos sabés qué fácil? ¡Pic, hizo! Es lo más fácil que hay. Es muy... Además, es muy lógico. Es... *point and manner*. Yo no sé por qué yo no lo aprendí. Pero, creo que salí más o menos bien, la pasé la materia. Lo cual... Yo no sé si la teoría tiene tanta importancia. Tiene importancia mientras el chico la entienda y sepa. Pero... me pregunto si muchos de estos chicos la entienden. Los chicos tienen cosas áridas para ver.
E: Y tus asignaturas dentro del Área ¿qué importancia pensás que tienen dentro del Área y de la formación de los alumnos como futuros profesores? Tus asignaturas.
D: Yo creo que, dentro del Área, son lo que se considera normalmente *core* ¿no es cierto? Yo quisiera tener un poco más de margen en los Procesos de la Escritura para dar un poco más de lengua. No solamente la lengua escrita. Para ayudarles en el manejo del idioma. Pero... creo que las materias dentro de cada Área, todas las materias que están en cada Área son importantes en el Área.
E: Y... otra pregunta más. ¿Cuál sería el perfil de tu egresado? Yo sé que el Plan de Estudios tiene un perfil del egresado... redactado.
D: Y... yo vuelvo a insistir. Una persona que tenga un manejo *potable* del idioma.
E: Claro, que el plan de estudios habla de la competencia lingüística. No creo que el Ministerio pueda entenderte el *manejo potable* del idioma [ríe].
D: No, pero yo te lo digo así para... Cuando veo un alumno, alguien que fue alumno mío... Hace unos años en una conferencia que hubo acá... Yo estaba sentada ahí escuchando y había una persona que hablaba con micrófono. Y siento una voz de atrás que... la mujer pregunta... [Suena su celular].
E: Estabas en una conferencia...
D: ¡Ah! Y escucho de atrás, la mujer pregunta algo así como si tienen problemas para oír. Y alguien de atrás grita: "*I can't listen to you!*" [Risas]. Entonces me doy vuelta y veo una alumna del Profesorado, egresada. Y viste que nosotros somos muy rápidos para decir "Ah, sí, pero no conmigo". Había pasado mi materia.
E: Sí, sí, sí. Entonces, egresados con un manejo potable del idioma.
D: Potable, o como la jerga que usan ellos para sonar importantes. Y después dependerá el nivel al que vaya, ¿no es cierto? Tendrá que tener cierto manejo de ciertos conceptos que son... importantes de acuerdo al nivel donde trabaje. Y yo quiero que... Yo vuelvo a insistir, que sean personas serias, responsables... y humildes. [Risas].
E: El tema de la licenciatura, vos dijiste que estabas en la comisión. ¿Vos pensás que...? Vos hablaste que también hay gente que quiere volver a la licenciatura por el tema de la lengua. ¿Vos la harías más orientada hacia la competencia lingüística, o hacia la investigación?
D: No, no. A ver... Una licenciatura tiene que estar orientada—es lo que es la gran diferencia entre un profesorado y la licenciatura—a la investigación. Lo que habíamos hablado en su momento es que, dentro de esa orientación a la investigación, iba a tener diferentes ramas. Una iba a ser lingüística, otra iba a ser cultural, y creo que había una tercera, o había dos.
E: Pero orientada a la investigación.
D: Pero está orientada a la investigación, sí, sí. Tendría que estar orientado *a* la investigación, la licenciatura. Lo que pasa que después me han llegado cosas como por ejemplo, "no, porque si los chicos hacen la licenciatura, como no hay mucho campo de acción, para los licenciados, van a terminar dando clase...". Pero Letras tiene una licenciatura y tiene un profesorado. Biología tiene una licenciatura y tiene un profesorado. Muchas carreras. Y me parece que es un poco egoísta decir "no abramos la carrera". Porque lo van a poner en otro lado, en otra universidad dentro de Mar del Plata. Van a sacar una licenciatura y van a dar clase... O no, ¡no lo sé! Así que me parece que, nosotros teniendo el material humano—que supuestamente se podría llegar a armar acá... quiero decir el plantel docente que se podría llegar a armar para hacerse cargo de esto y de la licenciatura... ¡Y yo podría meter mis viejos *papers* de Lengua IV! [Risas]. Claro, después viene todo el problema, que en su momento cuando la comisión se reunió ya hace mucho tiempo... La última reunión la tuvimos hace mucho tiempo. Era también cómo se iban a cubrir los cargos. Yo tengo mucha capacidad de trabajo. Mucha capacidad de trabajo. Entonces, lo primero que dije "Y todos los *full time* vamos a dar clase" [Ríe]. "A vos te van a colgar del pino mayor". [Risas]. Pero, bueno... Qué sé yo. Yo he trabajado en otros lados. Pero sin ir más lejos... No te digo fuera de las fronteras del país. Acá, al final de la 226.
E: Yo he cruzado algunos sectores de este edificio también, en otras unidades académicas.
D: Yo no conozco tanto.
E: Con el Ingreso a Humanidades yo trabajé con gente, que se contrató en su momento, que trabajaba en Económicas... Muy bien, muy bien... horarios fijos, horarios de atención, permanencia en el lugar...
D: Claro, claro. Y si estás organizado, parece como que el tiempo te rinde más. Vos podés hacer más cosas al mismo tiempo. Pero, claro, tiene que ser como el *assembly line*. Que esté todo lo que vos

necesitás para hacer lo que tenías programado porque alguien antes vino y dejó las cosas como [risas] esperabas. Y yo dejo las cosas como el que viene detrás de mí las esperaba. Y entonces se hace todo mucho más *smooth*, más fácil.
E: Vos la otra vez hablaste bastante de las condiciones materiales. ¿Te acordás de la biblioteca? Hablaste de la infraestructura, hablaste del equipamiento. Y recién hablaste del plantel docente. ¿Vos cuáles pensás que serían los recursos humanos, los recursos académicos para un buen plan?
D: ¿De licenciatura?
E: No, no, para un buen Profesorado de Inglés. Que es lo que tenemos. Porque vos me dijiste "para la licenciatura nosotros tenemos los recursos".
D: Yo creo que... A ver, no sé si lo que estábamos haciendo en la comisión era lo que la Facultad u otros docentes esperan. Yo creo que habíamos hecho algo bastante... Habíamos mantenido muchas de las materias del Profesorado. Iban a ser en común, todo lo que fuese cultural... Bueno, determinadas... No iban a estar materias del Área Pedagógica. Entonces, tendríamos cursadas a lo mejor más grandes, con muchos más alumnos. No sé si muchos... pero más alumnos. Pero tendríamos el plantel docente para cubrir... Yo pienso que está bien. Necesitaríamos por ahí meternos en investigación. Necesitaríamos por ahí alguna ayuda de otra facultad en la parte de estadística, el análisis de los datos, y todo eso. Que yo sé que acá hay un fuerte impacto de la...
E: ¿Cualitativa?
D: Cualitativa. Pero, no sé. Fuera de acá. O sea en el país. Es decir, cuán fuerte es la investigación... A ver, si vos sos un investigador reconocido... Van a publicar cualitativo, cuantitativo, experiencias personales... Pero si somos... aprendices. Y yo cuento la experiencia de cuatro alumnos... ¿Y qué? Te va a interesar a vos, a alguien de la Universidad de Córdoba que te conoce. "Ah, mirá, acá capaz que tengo algo distinto...". Pero, así, para hacer... *sound claims* necesitás algo más grande, más fuerte y los números son...
E: Para lo cual necesitás un equipo, y apoyo.
D: Entonces, eso es lo que sí necesitaríamos. No tendríamos un plantel docente para la licenciatura. Necesitaríamos dos o tres... Bueno, no, una o dos, personas de afuera. No sé si de Económicas para que...
E: ¿Matemáticos?
D: Hacer una introducción a la estadística para las ciencias sociales.
E: Sí, de hecho existe. Hay... En las ciencias sociales... el paradigma cuantitativo es resistido...
D: Porque nos cuesta aceptar que no sabemos. Nos cuesta aceptar que no sabemos e ir a decirle a alguien "Vos sabés ¿me podés ayudar? Porque yo no sé cómo tengo que recoger los datos para analizarlos con un *ANCOVA* o un *MANCOVA*".
E: Otra pregunta más. Además de la licenciatura y el postgrado, ¿vos tenés alguna idea sobre la inserción del graduado en la Facultad?
D: ¿Si yo tengo alguna idea sobre la inserción del graduado?
E: Sí, porque hoy hablaste también sobre el problema de nuestros graduados, la manera de atraerlos, la manera de reinsertarlos.
D: ¿Vos decís para que sigan estudiando o para que tengan una conexión...?
E: También, también. Porque vos hablaste de gente que está recibida y todavía le falta su nivel de inglés... potable. Hasta alcanzarlo.
D: Mirá, yo tengo...
E: Es una nueva categoría teórica.
D: ¿Viste? Y... si los investigadores desarrollan una teoría para demostrar que después de dos años no era tan así. Yo creo que va a haber gente que va a estar contenta con lo que sabe y no va a haber forma de atraerlos. O no por lo menos una forma que a mí se me ocurra en este momento. Hay gente que vuelve. De hecho, tengo una adscripta que se recibió en el año 96. El primer año que entré acá. Bueno, perdón, no sé cuándo se recibió. Cursó Lengua IV el año que yo empecé acá. Y entonces ella me escribió un mail y me dijo que se había ido a trabajar. Bueno, están en la edad que... Cuando se recibe, que se casa, que tiene chicos, qué sé yo... Dice "Pero me estoy dando cuenta. Después de estar dando clase tanto tiempo me estoy dando cuenta que mi inglés se vino para abajo. Entonces quiero volver a estar en contacto con inglés de un cierto nivel. A cierto nivel". Y entonces se anotó como adscripta. A... no me acuerdo qué Proceso. En realidad yo necesitaría adscriptos para Comunicación Avanzada II.
E: ¿Vos pensás que las adscripciones son una manera de...?
D: Yo creo que son una manera. Y una manera de atraer al alumno, pero atraerlo solamente para su crecimiento profesional. No... porque no es pago. No hay ningún incentivo económico. Por eso es que vos podés tener un adscripto o adscripta o podés tener cinco. La Facultad o la Universidad, no le importa. Porque en realidad... Si vos te podés hacer cargo de esa gente e ir formándolos... A la Facultad no le importa nada.

E: Pero... Vos sabés que el tema de las adscripciones tiene también sus ventajas. Yo lo comprobé con el caso de una chica que fue adscripta mía durante mucho tiempo. Estaba en la cátedra conmigo, también hacía cosas de Extensión. Muy trabajadora, muy responsable. Y, bueno, vos debés conocer el nombre porque fue el mismo caso que Marina. Y el año pasado se presentó a una beca de la *Fulbright* para enseñar castellano en el exterior. Y la adscripción en la Universidad...
D: Le sirvió.
E: Eso le sirvió muchísimo.
D: Claro.
E: Porque tenía... Yo le puse, porque había sido *a non-paid assistant*. Porque en realidad era lo que había sido ella. ¿Cómo traducís adscripta?
D: Claro.
E: Tampoco había sido *intern*, supongo.
D: No.
E: Y, bueno, de los candidatos que quedaron del país, que fueron once, sobre treinta y tantos, entre los nueve [finales] fueron ella y Marina. Y le sirvió como antecedente para...
D: Claro. Es decir...
E: Algunas personas lo pueden usar para eso, y entonces yo les comento los aspectos... Siempre y cuando se construyan ciertos antecedentes...
D: Claro, por eso yo te decía que va a haber que gente que no sé si los vamos a atraer... Si la Facultad, si los docentes, si el Departamento puede hacer algo para volverlos a reinsertar en la Facultad. Va a haber gente que no, que está contenta. Va a haber que va a venir y va a trabajar *ad honorem*, años, y años, y va a participar, y va a estar contenta, y va a hacer un trabajo como si le estuvieran pagando... Pero porque ellos son así. Yo no sé si la... Depende mucho del... A la larga, o a la corta, siempre la ventaja la va a tener. Entre una persona que no tiene experiencia en la Universidad, y una persona... No importa si fue sin pagar, pero trabajó en la Universidad... Y, bueno, claro, es obvio.
E: Claro, fue una cosa que a ella le redituó a muy largo plazo.
D: Pero, claro. ¡Y sí!
E: Es una persona joven... Tiene que tratarse de una persona joven que haga una inversión y, bueno, en cinco, seis años lo que hizo le redituó. Y tiene peso, porque dejó atrás a graduados de terciarios, o gente que trabajaba en terciarios de Buenos Aires.
D: Claro lo que pasa es que ¿viste? Los terciarios, además... Y bueno, no nos vamos a meter con los terciarios... Porque no podemos arreglar las cosas nuestras, no vamos a hablar del vecino. Pero... Los terciarios es como que están más desacreditados. Son un problema. Algo va a tener que hacer, no sé si la Provincia o la Nación...
E: La Provincia.
D: Donde yo trabajé era provincial, pero, bueno, hay privados... Pero, claro, es otra preparación. Porque yo lo viví. Es otra... Se espera otra cosa. Es como... una especie de continuación del secundario. Generalmente están en pueblos chicos, que no tienen universidad y son los mismos docentes que tuvieron en el secundario.
E: Claro, la endocría [Risas].
D: La endocría.
E: Ese es otro concepto. Bueno... yo creo que esto es todo. Lo que sí te pediría permiso es, si le puedo pedir a Mariela tus planes de trabajo docente.
D: Sí, sí.
E: Para verlos. Como documentación. No creo que... Se los puedo pedir a Mariela, es más fácil.

Siendo aproximadamente las 12:45 horas finaliza la segunda entrevista.

C.2. ENTREVISTAS TITULAR AFL

Primera Entrevista Titular Área Fundamentos Lingüísticos, 28-2-05, c. 10:40 horas.

D= Docente
E=Entrevistadora

Los "sí", "ajá", "hmm", "eh" de la entrevistadora entre las respuestas de la docente han sido suprimidos. También han sido suprimidas ciertas repeticiones y vacilaciones de la entrevistada.
La entrevista abre asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos.

E: Lo primero que hago es preguntar datos biográficos. Lo primero que pregunto es la edad.
D: Bueno, 48.
E: Y después, una pequeña biografía escolar. Empezando por la primaria, la secundaria y la universidad.
D: La primaria en [escuela religiosa para niñas de la ciudad], la secundaria también. Bueno, todo, desde jardín hasta 5° año.
E: ¿Bachiller o maestra, orientación...?
D: Bachiller.
E: Bachiller.
D: Hice 7° grado, el primer grupo. A partir de ese año fue, y después hice los 5 años de secundaria, bachiller. Y paralelamente a eso estudiaba inglés con Gertrude Janosik.
E: ¿Era privado?
D: Sí, *Living English Center*, el primer laboratorio de Mar del Plata.
E: No sabía...
D: Sí, y, bueno, después entré acá. El año que yo ingresé... sin ingreso. Fue un año sándwich. En el anterior había habido, en el que yo entré de casualidad no hubo ingreso. Entramos... 80 y en 1° año terminamos 20. Y nos graduamos 8. Hice el Profesorado...
E: ¿Graduados 8, vos decís todo...?
D: De los 80 que ingresaron conmigo se graduaron 8.
E: Ocho. ¿El título de maestra, el de secundario o el nivel universitario?
D: El universitario. Tal vez de maestra puede haber algunos más. De mi promoción que fuimos 80. Pero... no sé si muchos... No, no, no, no sé si muchos más. No, creo que de secundario, universitario de las 8 todavía menos.
E: ¿No muchos más?
D: No, dos más. Maestra, secundaria y universidad.
E: Y, acá, en la Universidad ¿cuándo empezaste a trabajar?
D: En la Universidad, empecé en el Laboratorio de Idiomas, primero que nada. Cuando estaba haciendo 4° año, que fue en el año... 77, creo que ahí ya empecé a trabajar en la Universidad. O es en ése o en el 78, pero en el 78 seguro ya estaba trabajando...
E: En el Laboratorio. ¿Y acá habías estado haciendo adscripciones?
D: Sí, era adscripta, se llamaba en ese momento adscripta honoraria. Hice dos años o tres de adscripciones en Lingüística a partir del año 78, creo. Yo cursé Lingüística en el 77 y en el 78 empecé con las adscripciones, hice dos o tres años. Y, bueno, digamos que en ese momento en Lingüística no había un lugar, no había un cargo para mí. Así que, bueno, se produjo una vacante en lo que ahora es Teorías del Sujeto y el Aprendizaje, que era Metodología I. Y ahí entré como ayudante.
E: ¿Y era el plan viejo, el plan 78?
D: Sí, antes de Psicopedagogía. Y en uno o dos años más una ayudantía en Gramática.
E: ¿Y desde cuándo sos titular en Gramática?
D: Titular en Gramática soy desde... A ver, cuando nació [nombre de una hija], por eso lo tengo de referente... En el 86... Sí, creo que por ahí. No sé exactamente, pero es ahí.
E: Alrededor de eso.
D: Por eso es que en el Consejo Académico, que yo era el titular más antiguo. Por eso tomé a mi cargo el decanato, [...] por ejemplo, que, bueno, tiene más antigüedad docente, pero ella en esa época era JTP.
E: Entonces, ¿vos fuiste primero titular en Gramática? ¿Fue la primera titularidad que tuviste?
D: No, en Psico. En Psicopedagogía y Didáctica, porque ahí se produjo una vacante. Cuando yo empecé como ayudante, en la cátedra estábamos [...] y yo. Y no había nadie más. Y en esa cátedra después [...] se fue y yo me tuve que quedar a cargo. Con una adjuntía a cargo. Después de haber sido muchos años ayudante. De todas maneras, era una cosa de emergencia.
E: ¿Vos entonces concursaste la titularidad de Psico antes que Gramática?

D: Ahí, pero muy cerca. Más o menos en la misma época. Ahora que recuerdo la concursé embarazada de [...] un 28 de diciembre. [...] nació en febrero del 86. Así que por eso recuerdo que fue ahí, pero ya inmediatamente debe haber sido en el mismo 86, creo que fue ahí que concursamos con [...]. Salía titular y adjunto para Gramática I y Gramática II. Y los dos nos presentamos. Abierto, digamos. Y yo quedé de titular en Gramática II y adjunta en Gramática I y [...] quedó al revés.
E: Y después [...] renunció al poco tiempo y vos quedaste en las dos.
D: Sí, porque el titular era parcial y con esa titularidad podía tranquilamente estar a cargo de esas materias. Así que podía ser adjunto de la otra materia, lo... englobaron en una parcial.
E: Y Gramática estaba en 1° y 2° año.
D: Sí, Gramática siempre fue en 1° y 2°, hasta que después, con el Plan nuevo, quedó: Gramática I en el 1er cuatrimestre y Gramática II en el 2° cuatrimestre.
E: ¿Pero ahora no cambiaron?
D: Claro, cosa que yo propuse modificar. Realmente el nivel había que limitarlo mucho y era la última Gramática que tenían. Es un profesorado de inglés y de repente termina primer año y no tenés más gramática. Pienso que esa mirada hay que seguir teniéndola.
E: ¿Entonces ahora está en 1°...?
D: Y en 2°.
E: ¿Primer cuatrimestre de 1°?
D: De 1°, se repite otra vez.
E: ¿En el 2° cuatrimestre?
D: Otra vez en el 2° cuatrimestre. Y después en 2° año cursan Gramática II en el 2° cuatrimestre. Para eso ya tienen... han crecido en su competencia lingüística bastante.
E: ¿Y les dan las 4 materias?
D: ¿En qué sentido? ¿Vos me hablás de 4 por cuatrimestre?
E. Sí.
D: Sí, sí, porque hicimos el cambio. La propuesta fue... como el Nivel de Idioma también era necesario en un momento determinado de la carrera, bueno... La propuesta fue cambiar el Nivel de Idioma para 1° año... Tal vez en lo que perjudicó es en el número de alumnos que tiene esa materia. Pero era preferible, porque en realidad el Nivel de Idioma no es una materia troncal. Gramática sí lo es.
E: ¿Y después, en la gestión, cuándo empezaste?
D: En la gestión... yo hice gestión a nivel de Consejo Académico, como suplente, cuando estábamos allá en Maipú y Marconi... bastante tiempo. Convocada por [...], [...], y [...]. Bueno, estuve como consejera con [...] como decano.
E: ¿Fines de la década del 80?
D: Sí, alrededor del 89...
E. ¿Y seguiste?
D: Y después renuncié. Bueno, siendo ya [...] decano, allá en Maipú y Marconi un grupo de consejeros renunciamos. Por una serie de conflictos que surgieron en el Consejo que..., bueno, no fueron muy bien tomados. Pero, bueno, en ese momento yo prefería irme de esa situación con la que me sentía involucrada. Renuncié. Así que estuve un par de años sin estar. En el año... 94, no 93, me convocó [...], con [...] y otra gente que estaba trabajando... para armar una lista para el Consejo Académico. Y, bueno, en octubre de ese año, creo. Bueno, a partir de ahí no dejé el Consejo nunca más.
E: Salvo un Consejo...
D: Sí, un Consejo que... fuiste consejera vos, justamente [risas] Salvo ese Consejo siempre estuve en la gestión.
E: ¿O sea que son más de 10 años...?
D: Más de 10 años con interrupciones. Y fui asambleísta, en ese período [que no fue consejera]. Fui primera asambleísta, en lo cual, tuvimos bastante actividad también. Porque se dieron, digamos, a nivel de la Asamblea, una serie de intereses encontrados...
E: ¿E investigación? ¿Cuándo empezaste?
D: No, investigación un poco más tardíamente me incorporé. En realidad, yo he hecho algunos proyectos así, individuales... Pero nunca tuve un grupo realmente en el cual afincarme. Hasta que mi primer grupo fue el de [...] en el... 98.
E: ¿Ahí empezaste con el grupo?
D: Ahí empecé con el grupo. 1999.
E: ¿Y además de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, vos tenés otros cursos de postgrado? ¿No?
D: Sí, yo he hecho algunos cursos de Filosofía, sí. Lo que pasa es que en realidad esos cursos no los completé. En realidad eran cursos de postgrado, hice la cursada, el seguimiento y todo. Realmente el trabajo final no lo presenté. Con [...], en realidad el curso ése que hicimos con [...] fue excelente. Pero

nadie presentó, me dijo [...]. No es que me consuele eso, pero... [Risas]. Los demás eran todos de filosofía y tampoco lo hicieron. Realmente lo que había que hacer era una tesis bastante importante como resultado... Eso con respecto a la relación entre mundo actual, neoliberalismo, los economistas... Era conjugar muchas cosas... Yo no me sentía... Había empezado a trabajar en eso, coleccionando artículos de revistas económicas y los discursos de los economistas y demás, pero no... Después hice el otro de [...] que después pude acreditar a la Maestría. Ese sí lo tenía hecho.
E: En toda tu biografía escolar, primaria, secundaria, universitaria, ¿vos tuviste algún profesor, profesora, que consideraras modelo, alguien que admiraras mucho, que te hubiera impactado? ¿Uno o varios?
D: Sí. Bueno, a nivel de la secundaria, por ejemplo—porque, bueno, los maestros por ahí es muy emocional—pero en el secundario uno ya tiene una mirada un poco más... Con otra perspectiva. La profesora de lengua, por ejemplo, que nadie la quería, y mí me parecía maravillosa. Ahora quiero recordar el nombre y no me acuerdo.
E: ¿Quién era: [...]?
D: No, no era [...].
E: ¿[...] tampoco era?
D: Eh..., bueno. Era una persona... Me gustaba su forma de hablar, su discurso. A mí siempre me gustó lo que tuviera que ver con la lengua. Y la gramática me apasionó.
E: ¿Y las otras chicas no la querían?
D: No, nadie la quería. Yo siempre fui un poco, ¿ves?, en eso... Es una cosa que tengo... muy particular en cuanto a mi manera de aprender y a lo que yo considero una buena clase o... A mí me encantaba esa profesora, era... Daba mucha gramática, me encantaba la gramática, disfrutaba analizando oraciones en primer año del secundario. Cosa que los demás no alcanzaban a...
E: ¡[nombre de la docente]!
D: ¡[nombre de la docente]!
E: ¿Era rubia, no?
D: Sí, era medio rubiona. A mí me encantaba. Bueno, y después aunque nunca me gustó la materia, porque geografía e historia no es para nada mi fuerte... [Risas] la profesora de geografía, que vos te debés de acordar. Flaca, alta, una señora grande.
E: No, yo creo que tuve otras, sí.
D: Bueno, la de historia, también, Etchegoyen.
E: Ah, Etchegoyen.
D: Personas que yo respetaba mucho por su sabiduría. Siempre me impactó, más que nada, de una persona, cómo yo me conectaba con ella... a través de su conocimiento. Para mí eso era iluminador.
E: ¿Y en la Universidad?
D: Y en la Universidad a mí nadie me va a entrar porque es simpático, se hace el gracioso. A mí me gusta el que realmente me demanda... Y bueno, en la universidad, Juanita Marconi, profesora de Gramática. Sonia Bini en algunos aspectos también, siempre me llevé muy bien, muy bien conectada con Sonia. Y después, bueno... Olivieri en Filosofía. Para mí fue... realmente me marcó como un camino. Era una mirada que no tenía para nada de la ciencia. Y después Literatura Argentina. Elisa Calabrese. Para mí... para otra, esa manera de ser de Elisa la intimida. A mí, por el contrario... era un desafío. Un desafío.
E: Vos esas cualidades que reconocés o admirás, en algún momento... ¿son cualidades que vos buscás imitar?
D. Sí. Definitivamente. Yo no sé si yo... pero...
E: ¿Vos intentás emularlas?
D: Sí, yo creo que sí, porque siempre fue eso lo que a mí me gustó. Bueno, en el caso de Elisa Calíbrese, un dominio del campo impresionante, deslumbrante. Después, bueno, de lo que he hecho, así a nivel superior también... Tomás Abraham me encanta. Lo escucharía horas.
E: ¿Es el mismo tipo de persona? ¿Con las mismas características?
D: Lo que pasa que filosofía es diferente y él por ahí tiene una manera de hacer relaciones entre... la Antigüedad y el presente, en el mundo filosófico, que es realmente apasionante. A mí me apasiona. Yo... mi conexión tiene que ser a través de la pasión intelectual. Siempre lo fue. Por ejemplo, la gramática... y después lo demás... Te digo, historia y geografía que no me gustaban... Giordano Etchegoyen [recuerda el nombre completo de la docente de historia] era una de ellas. Y... no me puedo acordar la de geografía que tenía un nombre... que la llamaban por un diminutivo. Una señora recorrecta, súper culta. Bueno, ésa era la imagen mía de un profesor. A mí no me gusta... Por eso me doy de patadas con todo lo que tenga que ver con la enseñanza de inglés... Esas morisquetas no me... No son para mí.
E: Y la última pregunta biográfica, o sobre una cuestión socio-económica... ¿Vos pensás que vos sos medio sostén de tu familia? Hay gente que es medio sostén, que se sostiene entero...
D: Sí, yo creo que... Sí, se podría decir que sí. Los dos trabajamos para tener cierto estatus social y poder vivir como nos gusta. Nuestras comodidades, más que nada. Pienso que los dos tenemos la

responsabilidad. Sí, [mi aporte] es relativamente importante. [Su esposo] aporta más, pero, de todas maneras, pienso que sin mi aporte por ahí no podríamos... hacer las cosas de cierta forma, darnos los gustos.
E: ¿Vos ahora estás con la exclusiva y tenés un cargo más?
D: No, no, no lo aceptaron, no me dejaron. Bueno ahora están insistiendo con el tema de la coordinación [de la carrera a distancia del Profesorado de Inglés]. Yo no estoy... no me interesa mucho el dinero. Me siento más cómoda... no haría cualquier cosa por dinero o ando atrás de buscarlo, buscando plata. En ese sentido soy tranqui, no me preocupa. Tal vez sea porque si yo no trabajara igual tendríamos... podríamos vivir.
E: ¿Y ahora estás tratando de incorporarte al Programa de Incentivos?
D: Eso sí me entusiasma porque me parece que es el reconocimiento a que uno viene trabajando, y bastante, en estos años. Entonces me parece que es más por el mérito y, bueno, si eso viene acompañado de plata, mucho mejor. Pero no es eso lo que más me mueve.
E: ¿Y vos pensás... realmente te vas a quedar aquí?
D. Sí, pienso que sí, porque, por ahí a veces me entusiasma algún proyecto, alguna cosa con otra universidad... Eso sí me gustaría, pero a través del grupo, que podamos hacer algo. Algún proyecto compartido con otra universidad, un intercambio. No irme al exterior. No me parece... creo que tengo que estar acá. Pero poder hacer alguna cosa que me enriquezca con... dentro del ámbito de educación, de la lingüística y de poder hacer algún proyecto conjunto.
E: ¿Vos estuviste afuera por temas de trabajo?
D: Sí, con [institución privada].
E: ¿Fuiste más de una vez?
D: Sí, estuve dos veces. Fuimos a los *colleges*, porque antes de construir el [...], lo que había que hacer era compenetrarse de cómo era el espíritu de un *college*, digamos de los objetivos, de lo que se daba, y la conexión con la universidad. Eso es lo que estuvimos haciendo. Hicimos seminarios sobre *community colleges*. Antes de instalarlo acá. Y la parte de inglés era un paso muy importante, porque el inglés... Eso creo que es una asignatura pendiente. No se puede reproducir acá el nivel de inglés que tienen allá, con la exposición, con... Aunque estuvieran en Miami, porque en Miami igual te dicen: "hablan en español". Sí, en español, pero en algunos lugares de Miami también te hablan en inglés. Y entonces, bueno, la exposición, la televisión y todos los medios, te mantiene... Es imposible reproducir eso mismo acá. Y aparte que es muy costoso. Es un problema porque... El problema era cuánto de docentes de inglés... cuántas horas de docentes de inglés había que pagar para poder darles a los alumnos un inglés para que puedan insertarse en una universidad de EEUU cuando terminen sus estudios terciarios. Ese era el objetivo. Eso no resultó...
E: Pero, bueno ¿vos fuiste allá más de una vez?
D: Sí, sí, fuimos, en verano.
E: Bueno, lo que sigue es todo con respecto al currículo. Vos, en tu mente, ¿tenés un currículo ideal para la carrera de profesorado de inglés? ¿Si vos pudieras soñar y decir "este currículo que yo tengo en mente se puede hacer, a mí me gustaría..."? ¿Tenés un currículo en tu mente que sea ideal para el profesorado de inglés?
D: Ahá. Un currículo ideal... no sé.
E: Ideal para VOS...
D: Pienso que... algo que me parece que habría que comunicar, bueno... es esa especie de currículo que va más allá de lo enciclopedista. Igual sigo viendo que pasa... Los chicos estudian muchas cosas de memoria. O sea, que realmente crezcan en sus habilidades de pensamiento.
E: El tema del currículo enciclopedista...
D: Claro, a mí me da la impresión de que en el Profesorado de Inglés es todo muy controlado, muy guiado y que estudian de acá a acá. Y se acuerdan las cosas de memoria. A mí me gustaría que, como trasfondo de todo eso, ellos vayan adquiriendo ciertas habilidades de pensamiento con las cuales puedan reconstruir el conocimiento cuando lo necesiten. O sea, lograr transferencia. Más allá de los contenidos que uno decida dar. Y que, bueno, los contenidos también hacen al currículo y también son un capítulo aparte. Pero, bueno, que cada Área... eso se puede llegar a decidir. El problema mayor es éste: cómo se da esa transmisión. Eso es lo que a mí me preocupa, cómo se hace que el alumno se apropie de ese conocimiento, pero a la manera de poder manipularlo, de poder utilizarlo. Eso es lo que yo veo... No sé si pasará en otras carreras también. Yo lo veo por ahí como que nosotros... muy indoctrinados. Que hablamos de *whole language*, y, qué sé yo, globalidad y, no sé, de *field* y todo eso. Ese esquema globalizante... Pero me parece que después cuando van al estudio en sí, es como que no perciben la aplicación, la transferencia. También la transferencia tiene que ser guiada. Y ése por ahí es el problema. Lo mismo por ahí es la transmisión, la manera en que nosotros lo volcamos.
E: ¿Vos hablás desde el punto de vista, lingüístico, desde el contenido, o todo?

D: Yo estoy hablando de todo junto.
E: De todo junto. ¿Y estás hablando de tu experiencia más en un área que en otra?
D: Sí, son diferentes las áreas. Por ejemplo, en donde tengo Teorías del Sujeto y del Aprendizaje en el área Pedagógica, yo veo mucho que ellos se agarran de taxonomías que estudian. Por ejemplo, Piaget y..., bueno, les encanta estudiarse de memoria la clasificación de las etapas evolutivas del niño. Donde vos le hacés esas preguntas, seguro que sale adelante porque se la estudió así. Ahora, donde vos le planteás alguna cosa concreta, o relacionada con... O que tenga que ver... con pensar que un chico podría realizar tal o cual actividad... Entonces, si ellos se tienen que referir a esa taxonomía y pensar a ver si eso se ve encuadrado en algunas de las habilidades que Piaget dice que puede hacer en esa etapa, ahí ya... O si le mostraste un libro de texto de enseñanza de inglés para chicos de 4 años ó 5 años, ó de 6 ó 7, si esta actividad es adecuada, ahí ya digamos que se le complica más. Yo siempre también pienso, volvemos sobre lo mismo... bueno. Pero pienso que ya vienen como... acostumbrados antes de mí, también. O por el secundario o por el Polimodal de ahora, digamos, a que las cosas se estudian así. Entonces esa transferencia, esa aplicación, esa reconstrucción para resolver ese caso, eso les cuesta. Pienso que, aparte, la culpa también tiene que ser nuestra.
E: ¿Vos tenés alguna idea de cómo...?
D: ¿Llevar eso?
E: Sí, vos decías "a mí me gustaría..." ¿Cómo podría ser un currículo...?
D: Yo creo que acá la primera cuestión es... Es primer paso es tomar conciencia de que eso pasa. Y que nuestros docentes también tomen la misma actitud. Porque, si no, no tiene ningún sentido. Si vos tenés una modalidad... Que el chico a veces no le gusta un profesor porque dice que no entiende. Claro, por ahí no entiende porque no le dijo "Bueno, esto es así, y así y así como estudiaron...". Bueno, entonces, ya, ¿viste? Hay otro que te dice así... "es bárbaro porque es reclaro". Pero tampoco es eso. O sea, un poco de orden tiene que poner el mismo estudiante de lo que recibe. No es que haya que darles las cosas en forma confusa. Pero me refiero, ¿no? Noto que está subdividido en 4, y ese 4 en otros 2 y todo dividido así como si fuera...
E: ¿Y en Gramática es lo mismo?
D: En Gramática... En Gramática también. Lo que pasa que en Gramática vivimos trabajando con textos, ¿entendés? Entonces, más allá de lo que yo les cuento, y que es un relato sobre la historia de la lingüística, las distintas etapas y los distintos enfoques... Después terminamos con un texto. Entonces estamos trabajando con el texto. Diciendo: "Bueno, y esto entonces ¿qué?" "¿Y esto desde el punto de vista de la gramática funcional...?" O sea, ése es el trabajo que hacemos, trabajamos sobre los textos. Entonces es como una transferencia, es... Esto viene al caso de Teorías del Sujeto y el Aprendizaje, vemos teorías, justamente. Vemos Piaget, vemos Vigotsky, vemos todas las investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas, así como también en una perspectiva histórica del desarrollo. Cómo se había dado y las etapas que se fueron superando, y a lo que se llegó ahora. Y eso es lo que ellos tienden a... Por ejemplo, las teorías se pueden dividir en teorías variacionistas, teorías nativistas, teorías cognitivistas. Y es como que no pueden salir de eso. Entonces si hay una que está medio entre medio "ay, ¿pero qué es? ¿Es esto o es aquello?" Y ya se vuelven locos porque no les entra en la categoría.
E: ¿A vos no te preocupa el nivel de competencia lingüística que tienen los alumnos? ¿Vos pensás que un currículo... podría hacer algo por eso también? ¿O no es tu principal preocupación?
D: No, no. Sí, sí. Por ejemplo en la reunión de Área que tuvimos el año pasado, el Área de Formación Docente, yo lo indiqué como uno de los problemas en la lectura de materiales. Porque yo en la materia de segundo año, yo pretendo que los chicos puedan leer cosas que... realmente no tienen buena comprensión. Por eso Gramática la pasamos a 2°. Porque si no, no podían ni mínimamente leer un texto acerca de... no sé, de Chomsky. Y no pueden salir de Gramática sin eso. O sea, eso es necesario porque es el modo en que ellos se tienen que comunicar y a través de lo cual van a realizar el aprendizaje. Es fundamental. Lo que yo les había propuesto era que hacer algo sistemático, en el Área. Pero el problema es siempre el mismo. Que no pueden ser intentos aislados por resolverlo. Que tendrían que ser... una propuesta arial. No sé...
E: ¿Vos no pensás en agregar más materias?
D: No, no. Yo creo que con las mismas que tenemos, si nuestra meta es eso, podemos reconsiderarlo... Lo que pasa es que a veces, ¿viste?, también hay docentes que... son bastante encasillados y son incapaces de modificar la manera de organizar la enseñanza.
E: ¿Vos no pensás que la carrera tenga que alargarse?
D: No.
E: ¿O sea?
D: No, no porque una carrera universitaria de más años es tediosa, es digamos... como poco atractiva para el público en general.
E: ¿Una carrera de grado?

D: De grado, sí. Una carrera de grado.
E: ¿No? O sea, ¿vos no pensás que habría que poner más materias...? ¿Materias anuales? ¿Volver a las materias anuales?
D: No, las materias anuales, podría haber algunas anuales y otras cuatrimestrales. Eso sí, una combinación de las dos para mí sería mucho más provechoso. Poner más materias... no sé. Yo no creo que el Plan, así en frío, visto las materias y la estructura curricular...
E: ¿El Plan actual?
D: El Plan actual. La estructura curricular del Plan actual, creo que no es que sea errónea. Para mí hay otro aspecto del currículo que... está inacabado. Que es la bajada. Y que se ha hecho muy individualmente. Eso no me cabe ninguna duda.
E: ¿Y eso era lo que vos decías del currículo integrado?
D: Claro, que todos los docentes confluyan en una meta, en objetivos, propósitos. Y que, bueno, y que realmente se discuta la manera de hacerlo llegar. Porque uno puede tener propósitos que puede no pegarla con la manera que... ese propósito se llegue. Bueno, también discutir eso. Discutir eso, y fundamental en esa discusión, que esta forma es mejor que la otra y por qué. No solamente porque sí.
E: ¿Vos tenés idea de que necesitamos algún tipo de alumno para cursar nuestra carrera? Así como hay...
D: ¿El ingreso?
E: No, no. Así como hay profesores modelo... ¿Si tenemos también un alumno ideal en mente con ciertas características lingüísticas, o psicológicas, o personales....? ¿O ciertas actitudes?
D: ¿El perfil del ingresante para el Profesorado de Inglés?
E: El que a vos te gustaría para este currículo. Yo tengo un currículo ideal en mente. ¿Hay un alumno...?
D: Yo quiero un alumno que realmente tenga vocación docente. Fundamentalmente que tenga vocación docente, y que le gusten los estudios sobre la lengua. Básicamente. No uno que cayó de casualidad. O sea, lo único que a mí me gustaría es que el que ingresa realmente tenga la pasión de hacer lo que haga. Porque si no se desvirtúa todo. Si vos... Obviamente. Por eso es tan extraño que a la gente no le guste Gramática en una carrera de profesorado de inglés. Para mí... Es extraño porque realmente... Vos tenés que tener alguna atracción por la lengua. Porque si no, no vas a estudiar una LENGUA, un profesorado de lengua, y "ah, no, yo gramática nada". Realmente es curioso.
E: Pero hay gente que no viene a ser profesor... No viene por el Profesorado. Además del que viene a aprender inglés hay gente que viene porque quiere ser traductor...
D: Sí, pero ése yo... no lo tengo en cuenta. O sea, yo no tengo ningún perfil de alumno perfecto. Tengo sí un perfil de un alumno [al que] realmente le guste lo que haga, y tenga pasión por lo que haga. Que se involucre, que tenga ganas de aprender, que tenga algún interés intelectual. Ese es el alumno que yo espero. Y no me importa que sea más o menos inteligente, porque bueno... Dentro de los parámetros normales. Porque no es una carrera para bochos. No es... Podrá haber algunas carreras que sí.
E: Y para este currículo que vos tenés en mente... ¿qué condiciones materiales y académicas pensás que podrían facilitar la marcha de este currículo que vos pensás? Condiciones materiales y condiciones académicas que vos pensás que son necesarias para...
D: En realidad, no creo que se necesite nada más.
E: ¿Materiales de...? Te estoy hablando de infraestructura, materiales académicos.
D: No, no. No necesitamos ningún centro de auto acceso.
E: ¿Ni biblioteca?
D: Bueno, biblioteca sí. Pero me parece que...obviamente... la biblioteca. Pero eso lo descontamos. Pero yo creo... O sea, a mí lo que me parece que se necesita es la voluntad de los docentes del Profesorado, digamos, de... tener una... [de] emprender un trabajo conjunto en el cual se confluya en los mismos objetivos, en las mismas metas. Se tome conciencia de cuáles son, por ahí, las falencias, o los errores, o los desaciertos, o cómo lo quieras llamar, de cada uno de nosotros en la "transmisión del conocimiento", que eso... bueno, es una manera de decir. No es forma...
E: La construcción del conocimiento...
D: La construcción del conocimiento en el aula, en la intervención docente. Y que, bueno, eso que se llama la intervención realmente sea eso, que no sea... Que sea algo que involucre al alumno. Porque si no, no intervenís.
E: ¿Y para vos qué son esas condiciones? ¿Son personales, académicas, sociales?
D: Y... para mí, en gran parte, son personales, políticas, mmm. Sí, de convivencia académica armónica. Que creo que es algo que falta.
E: Otra pregunta más. ¿Cuáles pensás que son, para Gramática, los mejores textos que pueden tener los alumnos? ¿A su disposición?
D: Bueno, yo pienso que son las fuentes.
E: Si tuvieras que seleccionar...
D: Son las fuentes.

E: ¿Las fuentes...?
D: Las fuentes me refiero...
E: ¿Chomsky, Saussure...? ¿Las fuentes primarias? En historia las llamamos primarias.
D: Eso. Ahora, vos decís ¿por qué yo no les doy para leer *Syntactic Structures* a los chicos? Y bueno, básicamente, porque la materia está en primer año y yo tengo que ser reperceptivo de la realidad con que me encuentro en primer año. Si no pueden leer un cuento corto, a veces. ¿Cómo les voy a dar para que lean eso? Entonces, les doy, digamos, para leer, interpretaciones.
E: ¿Y a veces le dan...?
D: Le damos unos... *excerpts*, extractos...
E: ¿De las fuentes?
D: De las fuentes. Y por ahí Halliday sí leen. Porque es, digamos, más fácil, de alguna manera, de comprender. Aparte porque es el enfoque que de alguna manera destacamos más. Y al ser el enfoque que destacamos más es el enfoque más trabajado. Es el que más trabajamos en clase, el que más manejamos, el que más aplicamos a los análisis y demás... tienen más nivel de exposición a los principios del enfoque. Entonces les es más fácil de entender. Y, aparte, de Chomsky, vemos... para que ellos tengan una idea del desarrollo de la lingüística y de lo que hay llegado ahora hay que leer algo de las fuentes. De los primeros intentos, de los primeros modelos, de Chomsky. Desde el modelo del 57, del 65... Y después yo sé que en Lingüística ven los últimos modelos. Ven el minimalista... Nosotros no llegamos a ver eso. Porque es... Me refiero, ver para que ellos entiendan en qué línea se desarrolló la lingüística que se originó en Chomsky.
E: Vos decías de las fuentes... ¿Hay, tenemos, en la biblioteca?
D: No, no tenemos. No tenemos para nada.
E: ¿Las tenés vos?
D: Yo tengo, sí. Cosas tengo, pero algunas las tengo en español. Por ejemplo, *Estructuras sintácticas* las tengo en español. Sí, algunas tenemos por la gente de Lingüística de Letras. Pero están las traducciones al español.
E: Fuera de la entrevista... El *Curso de lingüística*... de Saussure se debe poder bajar de Internet hoy en día...
D: Sí, indudablemente.
E: No tiene más derecho de autor. Porque Chomsky tiene derecho de autor, pero de Saussure...
D: De Saussure no creo, no.
E: Vos fijate que yo en Historia bajo muchísimas cosas [...].
D: ¿Ah, sí?
E: Yo bajo muchas fuentes primarias de historia. Libros de historia del siglo XIX, algunos de historiografía...
D: Claro, ya son patrimonio...
E: Claro, el de Saussure yo creo que buscando... O creo que Sapir y Whorf... Y estaba buscando...
D: Ah, yo también Sapir y Whorf, no tengo nada...
E: Se debe poder bajar.... Chomsky no...
D: [No Chomsky está...] a la venta.
E: No, es como Hobsbawm en historia, es un problema de derechos de autor. Bueno. ¿Alguna vez pensaste en escribir un texto para Gramática?
D: Sí, lo pensé. Lo pensé más que nada cuando vino Michael Halliday. Y, bueno, para mí fue algo muy enriquecedor... compartir charlas con una persona de esa envergadura. Así, charlas de café que... por ahí surgían temas que a mí me podían interesar. Y una de las cosas que él dijo fue: "bueno, éste es mi proyecto"—con respecto a *Introduction to Functional Gramm*ar que es un libro que nosotros vemos...—"bueno, este libro... Éste es mi proyecto para el inglés. Sería interesante hacer el mismo proyecto para el español". Claro, yo no soy la más indicada para un proyecto para el español. Pero... eso siempre está. No hacer una traducción de ese libro. No, hacer... utilizar las mismas categorías que él tiene, ya sea de tema-rema, o, bueno, cualquiera que sea... Esas mismas categorías, pero realmente aplicadas a textos en español. Porque se dan variaciones. Inclusive, yo he tomado algunos cursos dictados por la gente de Letras. Cursos de ellos de verano... sobre gramática funcional, sobre gramática transformacional... Y realmente veo, veo que hay diferencias con el español. Por ejemplo... la tematización no es la misma. Y por qué, y cómo se da... y cómo se relaciona con la información. Y la distinción de la información. Eso sería re-interesante. Pero eso realmente no hace a mi... Eso podría ser un proyecto para el grupo de investigación, análisis del discurso.
E: ¿Y para tu cátedra?
D: Y para mi cátedra... Para mi cátedra ¿sabés qué es lo que siempre he pensado? en hacer una compilación de textos. Pero una compilación de textos de análisis, ¿me entendés? Y... con algunas indicaciones sobre cómo analizar. Porque no hay ningún libro que te diga cómo analizar oraciones. Hay

libros en los cuales te dicen "bueno, el sujeto es tal cosa..." de acuerdo a determinado enfoque o "los verbos pueden ser transitivos...". Pero... Después lo que nosotros hacemos es trabajar con los textos y tratar de ver cuáles... cómo se conjugan esas categorías. Y eso... Bueno, no hay nada. Entonces eso sería algo lindo para hacer. Buscar... hacer una buena compilación de textos, que tenga por ahí un hilo conductor en sí mismo, los textos. Y que a su vez tenga una serie de funciones a modo de manual para... modelizar, digamos, y después dar algunos textos para análisis. Con *key*, también podría ser. Algo de eso.
E: Con *key* te lo van a comprar enseguida...
D: Algunos con *key*, otros que quedan abiertos... Eso es una cosa linda para hacer.
E: ¿Y en Teorías del Sujeto? ¿Porque también trabajás con fuentes?
D: Sí, en esa materia sí trabajamos con fuentes. Lo que pasa que en Teorías hay muchos artículos muy interesantes que aparecen en las revistas de educación, de psicología [fin lado A del cassette]. Tratando de destacar algunos artículos más o menos actualizados...
[Aquí se produjo un problema técnico al trabarse la cinta. Sin que la entrevistadora se diera cuenta, el grabador se detuvo. Se regrabó la entrevista, pero no se logró un registro. Lo que sigue es un tercer intento. Para no incomodar a la entrevistada, se le trasmitieron las preguntas por escrito y las contestó de esa manera. Las preguntas fueron hechas reconstruyendo lo que se habló dos veces y no se grabó]
E: ¿Cuál sería la mejor bibliografía, entonces, para Teorías del Sujeto y del Aprendizaje?
D: Artículos actuales de publicaciones periódicas en el campo de la Psicología Educacional, adquisición de segundas lenguas, informes de investigaciones en el campo.
E: ¿Cómo se soluciona el problema de la falta de textos y *journals* actualizados?
D: Tomamos como base algunos clásicos como The *Sudy of Second Language Acquisition* de Rod Ellis, o manuales en sus nuevas ediciones como *The Practice of English Language Teaching*, de J. Harmer.
E: ¿Qué libro pensarías escribir para Teorías? ¿Cómo son esas "guías" de las que hablaste? Porque no son guías de actividades, sino más bien ¿como glosas?
D: Son guías de lectura que comparan visiones de diversos autores sobre un tema (por ejemplo Piaget y Vygotsky), o que resumen puntos clave sobre por ejemplo el cognitivismo en la educación.
E: ¿Tenés pensado llevar a cabo la escritura de esos textos para las cátedras? ¿Es un proyecto viable en este momento?
D: Para que tenga sentido hacer algo interesante en Teorías habría que llevar a cabo investigaciones muy serias. En Gramática se podría sí trabajar un manual de análisis con textos clave y bases teóricas sobre las que basar el análisis.
E. ¿Tu libro de Gramática sería para I y II juntas o separadas? ¿Qué tipo de textos elegirías para el análisis?
D: Separadas. Me encantan los discursos de políticos en campaña, como los que recolecté de Bush y Kerry el año pasado. Son de una riqueza lingüística increíble al servicio del objetivo, conjugan perfectamente forma, significado y función.
E: ¿Vos realizás un trabajo constante de búsqueda de textos, verdad? ¿Qué tipo de textos buscás?
D: Además de discursos, diálogos. Halliday trabaja mucho conversaciones informales con muchos supuestos, pero no sirven para el análisis sintáctico tradicional. El discurso académico en cambio sí es excelente para eso.
E: ¿Cada cuánto tiempo, con qué frecuencia, vos pensás que un currículo debiera renovarse, cambiarse, o modificarse?
D: Primero hay que cumplir un ciclo, que termine una cohorte o dos, que no es exactamente los cuatro años de la carrera sino lo que los alumnos terminan en graduarse, a veces 5, 6 o 7. A veces no es cuestión de cambiar el plan sino que los docentes cambien sus procesos de intervención.
E: ¿Cada cuánto tiempo pensás que ese currículo debiera evaluarse? ¿Cómo ves a la evaluación? ¿Qué tipo de evaluación proponés? ¿O te inclinás por la reflexión?
D: Creo que un currículo debe evaluarse desde adentro de manera permanente. Obvio que una evaluación formal es conveniente pero creo que el mejor termómetro son los participantes en su trabajo diario. La mejor manera es la autorreflexión y una reflexión sistemática grupal, por asignaturas, por equipos docentes, por Áreas, todo documentado, me refiero haciendo informes de cada paso, con algunos ejes de reflexión prefijados y otros que surgirán de los encuentros. Con la intervención de alumnos a través de encuestas.
E: Vos hacés una diferencia entre la evaluación, y también el cambio, de los contenidos mínimos del Plan de Estudios y los de los Planes de Trabajo Docente. ¿Cuál es esa diferencia? ¿Qué es lo que debe cambiar más seguido?
D: Los contenidos mínimos de las asignaturas surgieron de acuerdos en el Área, no hace mucho tiempo, lo que hay que actualizar todos los años o al menos cada dos años, son los planes de trabajo docente.

E. Durante toda la entrevista hablaste mucho del rol docente en el desarrollo y la implementación del currículo. ¿Podés explicar cómo pensás que juega ese factor humano-académico en la evaluación, el cambio, la implementación?
D: El docente es la variable fundamental en el currículo, sin él el espacio entre teoría y práctica no puede darse lugar. Es el que recorta el objeto y decide qué enseñar, cómo y para qué. La letra del currículo no es nada sin su bajada al aula, de esa decisión de cómo hacerlo surge el currículo en marcha, que es lo que tenemos que evaluar. No es cuestión de mantener la letra y cambiar los docentes. Es ese currículo con esa letra y con esos docentes, no otros. Eso se puede mejorar. Para eso hay que diagnosticar falencias que seguramente están en nosotros mismos y no en los alumnos, aceptarlas, trabajar conjuntamente para mejorarlas con un objetivo común, con supuestos comunes sobre la formación docente.
E: ¿Podrías explicar el concepto que expusiste de "solidaridad académica"?
D: Creo que en el Profesorado no se dan las condiciones para que se evalúe el currículo, como yo lo explico. No es una comunidad académica solidaria. Cada uno trabaja para su cátedra sin importarle lo que hacen en otras afines, o lo que es peor, criticando cualquier otra forma de hacer las cosas que la suya propia. No perciben sus desaciertos, siempre la culpa es de otro. No dan explicaciones académicas, informadas, de por qué hacen algo de una u otra manera, o por qué dejan fuera o dentro un contenido. Todo se explica porque los estudiantes no tienen el nivel de lengua requerido, no alcanza el cuatrimestre para desarrollar nada más. No hay grupos de colegas preocupados por problemas comunes, hay amigos o enemigos aceptando o rechazando incondicionalmente lo que unos u otros hacen.
E: ¿Cada cuánto tiempo cambiás el programa de las dos Gramáticas? ¿Cómo cambiás su estructura, su coordinación, su bibliografía? ¿Por qué? ¿Con qué criterios? ¿Cuál es tu visión de la relación teoría-práctica?
D: El programa de las Gramáticas I y II sigue una continuidad. No hemos cambiado muchas veces. Finalmente en 2004 para los concursos acordamos con una estructura. El problema central es el siguiente. ¿Qué es teoría y qué es práctica en gramática? ¿Es el análisis sintáctico práctica como se cree habitualmente? En verdad no hay nada más teórico que eso, ya que parte de las idealizaciones de una teoría gramatical. Entonces nuestro problema es ¿cómo empezar? En la primera unidad de Gramática I, ponemos teoría, para saber qué es la gramática, ubicarla en la lingüística, relacionarla con la semántica, la pragmática, el análisis del discurso. Tenemos que presentar las distintas unidades de análisis de la gramática, de acuerdo a los distintos enfoques. Ver qué es una oración y qué es un texto, marcadores de cohesión en el texto. Se puede decir que la práctica es enfrentarse a los primeros textos y ver cuán cohesivos y coherentes son. Ahora, esto es primer año primer cuatrimestre. No saben nada de la vida. Lo más que puedo hacer es agrupar las teorías en dos grandes grupos: formales y funcionales o textuales. En Gramática II, subagrupan estas líneas en estructuralistas, transformacionales, etc. En Gramática I vemos en las otras unidades la estructura de la oración de forma más tradicional, forma y función, el grupo sustantivo, el verbo, cláusulas subordinadas y coordinadas y casi nada más. En Gramática II, intensificamos las teorías y trabajamos con estructuras complejas como *cleft y anticipatory it*, voz pasiva en relación con tema-rema y la organización de la información. También desde el funcionalismo otras categorías como el proceso y sus circunstancias.
E: ¿Cómo se relacionan los programas de las dos Gramáticas entre sí? ¿Se complejizan?
D: Ya lo expliqué, es cuestión de complejidad.
E: ¿Cada cuánto tiempo cambiás el programa de Teorías? ¿Cómo cambiás su estructura, su coordinación, su bibliografía? ¿Por qué? ¿Con qué criterios? ¿Cuál es tu visión de la relación teoría-práctica?
D: En Teorías la relación de teoría-práctica se da más naturalmente. Se analizan situaciones de la vida real en el aula (observaciones) sobre la base de la teoría. Todo el tiempo es así. Vemos distintas interpretaciones del aprendizaje de segundas lenguas y sus consecuentes enfoques para la enseñanza, considerando también posiciones acerca de las distintas miradas sobre la lengua a enseñar. Trabajan con clases reales, textos reales de enseñanza que analizan de acuerdo a las condiciones, edad, etc. El programa se actualiza al menos cada dos años. Salen permanentemente al mercado textos, manuales de los que siempre sirve algo, además de las publicaciones periódicas que se puedan conseguir.
E: ¿Para vos el tiempo no es un factor tan importante en nuestro Plan, su implementación, su modificación?
D: Sin duda lo es, pero creo que muchos docentes se agarran del tiempo para justificar muchas falencias que ellos mismos generan o no saben superar. Hay que planear de acuerdo al tiempo que se tiene, considerando que los alumnos tienen entre 6 y 8 horas de clase por materia, esto es bastante tiempo para generarles buenas prácticas buenos hábitos de trabajo intelectual, más el tiempo que les lleva en casa.
E: ¿Nuevamente, qué pensás de los siguientes? ¿Alargar la carrera?
D: No, definitivamente. En ningún lugar del mundo la formación docente es más larga que esto. No es atractiva una carrera de grado de más años. Hasta las licenciaturas se acortan a 4 años. Después pueden optar por un postgrado.

E: ¿Agregar más materias?
D: No. Son suficientes. Los docentes tenemos que aprovechar esos espacios para construir conocimiento con los alumnos y darles la posibilidad de seguir creciendo una vez graduados.
E: ¿Incrementar la carga horaria?
D: Imposible. Son más horas que cualquier otra carrera de Humanidades.
E: También hablamos de la relación con los graduados, "de quienes sólo nos acordamos durante las elecciones". ¿Cómo se los podría convocar?
D. Generando cursos, seminarios, talleres interesantes para ellos para su actualización y formación permanente. Los representantes graduados de los consejos departamentales y del académico deberían tomar bajo su responsabilidad la convocatoria y el banco de graduados, padrón o algo así.
E: ¿Cómo ves la implementación de la licenciatura? ¿Cómo modificarías el proyecto actual?
D. El proyecto al que llegamos en la comisión es muy completo, muy interesante pero poco factible de ser implementado. Si bien ofrece una opción para los graduados del Profesorado, es un trayecto mucho más largo que el de cualquier otra licenciatura de la Facultad (tienen uno o dos seminarios y un taller de tesis). La nuestra es comparable con estudios de postgrado, sin serlo. Habría que repensarla, porque así no le interesaría a muchos. Con el mismo esfuerzo hacen un postgrado.
E: ¿Cuál es la factibilidad de crear una carrera de postgrado en inglés?
D: Yo veo difícil que podamos crearla en el corto plazo, ya que no tenemos muchos docentes en la casa con características como para dictar seminarios, especialmente si consideramos que lo que hace que una maestría o especialización sea reconocida es su acreditación en CONEAU y eso está directamente ligado a la trayectoria en investigación y postgrado de sus docentes. Tendríamos que traer mucha gente de afuera, lo que no es fácil por los costos y aparte porque la gente del Profesorado seguramente no lo cree necesario, se deben creer que ellos solos son más que suficientes.
E: En tu opinión, un gran tema pendiente es la práctica docente en los jardines de infantes. ¿Por qué es un tema a la vez difícil y dejado de lado?
D: Nunca vi en el Area de Formación Docente interés particular por los jardines. En parte debe ser porque los mismos docentes del Area saben poco de eso. De hecho, ser maestra y ser maestra jardinera son dos cosas distintas. En mi caso, siempre me interesé y me esforcé por leer y mantenerme informada sobre la enseñanza en ese nivel, buscando material de psicología que respalde enfoques para la enseñanza de inglés a los chiquititos, el uso de determinadas técnicas o estrategias, los materiales, las actividades. Es también difícil de implementar una formación específica en jardines porque no muchos tienen inglés y es poco factible que nos dejen ingresar fácilmente a observar porque los chicos se ven alterados y la atmósfera de la clase se modifica. En una época yo los llevaba a *Northern Hills* más que nada para que vean cómo se manejaban con los más chiquitos.
E: ¿Por qué la práctica docente en los jardines es tan importante para nosotros? ¿Cómo debería ser?
D: Es importante porque cada vez hay más pedidos de docentes para esos niveles y por lo que he visto nuestros graduados no saben qué hacer con los chiquitines, salvo contadas excepciones. Además supuestamente el título los habilita especialmente para Nivel Inicial, hubo que poner claramente todos los niveles.
E: Tu propuesta no es dedicarse a los jardines durante la carrera, sino hacer algo después. ¿Qué tipo de curso, seminario, perfeccionamiento tenés en mente?
D: Esa puede ser una posibilidad para implementar como seminario de postgrado, curso de perfeccionamiento o algo así que se ofrezca a los graduados. No se si es una locura pero en la misma guardería de la Universidad se podría disponer de un centro de aplicación, como en algún momento fue Casinos. Igual en la carrera considero que en Residencia I deberían dedicar un capítulo aparte al jardín de infantes. No sé si practicar ahí, pero al menos observar si es posible y diseñar actividades reflexionando sobre si pueden ser atractivas para los chicos y por qué.

Aquí finaliza la primera entrevista

Segunda Entrevista Titular AFL, 6-4-05, c. 10:30 horas.

E: Bueno, yo te quería preguntar unas cosas de la entrevista anterior, que quería aclarar. ¿Qué es lo que te llevó a estudiar inglés particular cuando eras chica? ¿Te acordás por qué empezaste?
D: A mí siempre me gustó estudiar inglés. No sé, era un idioma que escuchaba... Quería saber, quería hablarlo. Siempre tuve la inquietud, siempre me gustó. Y aparte, mi mamá y mi papá tenían en la cabeza el hecho de que yo tenía que estudiar inglés. Hiciera lo que hiciera, aparte tenía que estudiar inglés. Esas dos cosas juntas, y una íntima amiga mía... Mi mejor amiga, que también iba a estudiar con Janosik... Bueno, las dos ahí juntas...

E: ¿Cuándo empezaste? ¿Cuántos años tenías? ¿Te acordás?
D: Empecé a los cuatro. O sea que lo de mis padres venía firme. Empecé a los cuatro.
E: Y ¿qué fue lo que te llevó a elegir la carrera de Profesorado?
D: Bueno, la carrera de Profesorado, también a través de una amiga que había empezado. Justamente en el año anterior. Y que le encantaba la carrera y que hablaba de la carrera. Aparte, porque inglés era algo que siempre me gustaba. Y aparte lo había pensado en términos laborales. Porque había hecho tests vocacionales y me habían salido cosas como investigaciones geológicas. Qué sé yo... estadística. Y yo lo pensaba en términos... Y también me salía facilidad para los idiomas. Yo lo pensaba en términos de a qué me iba a dedicar en el futuro. Qué podía combinar con la vida que yo quería llevar de casarme y tener hijos. Siempre lo pensé desde ahí. Entonces me pareció una buena opción, aparte de que me encantaba. Me encantaban tantas cosas que yo en ese momento podría haber estudiado... No sé, muchas carreras. Porque tenía una gran inquietud intelectual en 4° y 5° año. Y había muchas cosas que me gustaban. Había cosas que definitivamente no. Como por ejemplo medicina, eso ya lo tenía totalmente descartado. Abogacía... Pero había muchas, muchas áreas que me encantaban.
E: Vos después empezaste con una adscripción en Lingüística... Porque hay gente que fue convocada a alguna cátedra y empezó así. ¿Pero vos elegiste una adscripción?
D: Yo elegí una adscripción en Lingüística porque yo empecé a asistir a las clases de Lingüística cuando yo terminé Lingüística. Porque... después de haberla cursado como alumna... Lingüística se hacía como un seminario. Y cada año se tomaba un área diferente. Psicolingüística, sociolingüística, entonces yo quería cubrir las otras áreas que en los otros años seguían dando. O sea que, entonces, empecé a cursar. Y ahí fue cuando el titular, Domínguez, me ofreció si quería ser adscripta. Que en ese momento se llamaba "adscripta honoraria".
E: ¿Es decir que tu vocación original era ahí?
D: Era ésa: Lingüística. Desde siempre. Siempre me fascinó. Gramática. Yo cuando en 2° año terminé Gramática II y vi que no tenía más Gramática, dije: "¿qué estoy haciendo acá? ¿Qué voy a hacer estos próximos años estudiando Historia y Geografía?" [Risas]. Y Literatura. Hasta que llegó Lingüística. Y ahí es cuando descubrí que realmente ése iba a ser mi camino.
E: Eso era lo tuyo. ¿Cuándo accediste a la parcial? ¿Desde el primer concurso?
D: No, la parcial... tardé mucho. Las primeras veces concursé simples. No, la parcial... La verdad es que no recuerdo, pero fue... después del 90 y algo.
E: Otra pregunta. ¿Vos pensás seguir haciendo gestión?
D: Sí. Sí, pienso seguir haciendo gestión [Risas].
E: ¿Pensás dejarla alguna vez?
D: No sé... La verdad es que no sé. O sea, por momentos, quiero dejar todo, pero... siempre vuelvo.
E: ¿Vos cómo pensás que te marcó la gestión como docente? Porque tus respuestas con respecto al currículo son distintas de las de otra gente que no está marcada por la gestión.
D: No, a mí me parece que la gestión... te sirve para tener una mirada fuera de lo que uno está haciendo. Que no crea que lo que uno hace es tan absolutamente imprescindible o... que es lo mejor, o lo único. Ampliar la mirada, básicamente. Eso es [para] lo que me sirvió la gestión. En el Departamento y la gestión en Humanidades básicamente, ¿no? Como consejera, ver cómo funcionan otras carreras, cómo se trabaja en otras áreas del conocimiento...
E: Vos también sos. En tu currículo... ¿Sos evaluadora de distintos proyectos fuera de la universidad?
D: En este momento soy evaluadora—el segundo mandato de cuatro años—de la carrera docente de Universidad Nacional de La Pampa.
E: ¿Y también fuiste evaluadora para la Licenciatura en Santiago [del Estero]?
D: En Santiago. Eso fue un llamado... O sea, eso fue una convocatoria directamente que me hicieron del Ministerio. Me llamaron directamente a mí porque habían... O sea, habían visto, probablemente, el proyecto del Profesorado de Inglés. Pienso yo que es la manera de llegar. El Profesorado de Inglés en el cual—para la tramitación del nuevo Plan—yo había hecho muchas fundamentaciones. Había escrito muchas cosas como para poder justificar el Proyecto. Y pienso yo que a través de eso, llegaron a mí. Y me llamaron, me convocaron, y, bueno, yo lo hice extensivo al Grupo.
E: Después... Vos hablaste mucho de los recursos humanos para la implementación del Plan. Le diste mucha importancia a eso. Y dijiste que los recursos materiales iban... de por sí. Los recursos humanos los habías enfatizado todo el tiempo. Y los recursos materiales los habías... un poco dado por sentados. ¿Vos querés agregar algo más sobre los recursos materiales para implementar el Plan? ¿Quisieras decir algo más?
D: Yo creo que... nosotros tenemos los recursos materiales que necesitamos para implementar el Plan en esta Facultad, en esta Universidad. Tenemos un laboratorio de idiomas, tenemos una planta docente... inmensa. A mi manera de ver. O sea, disponemos de un presupuesto... muy generoso para dictar un profesorado de inglés. O sea, que yo creo que los recursos materiales... no hay problema. Obviamente,

podemos mejorar nuestra bibliografía, podemos, bueno... La biblioteca, publicaciones periódicas... Pero no creo que ése sea el problema. Creo que eso, a través de los grupos—ahora que tenemos más apertura a los grupos de investigación—por ese lado se puede de alguna manera compensàr. Lo que NO se puede compensar es el tema éste que yo hablo de la comunidad académica que no constituimos.
E: La solidaridad académica, el concepto ése. Vos también, de los entrevistados... Bueno, yo me incluyo en esa categoría... Pero de los entrevistados míos sos la única persona que está en dos Áreas. Sos la única persona. ¿A vos cómo te influye eso?
D: Y a mí...
E: Porque hay gente que está en una sola Área... ¿Cómo ves eso?
D: A mí... me hace ver cómo la dinámica de las Áreas es totalmente diferente. Totalmente diferente. Por ejemplo, el Área de Formación Docente es como una corporación. De la que yo... no formo parte. A pesar de que formo parte. Y funciona así, como una corporación de amigos. El Área de Fundamentos es totalmente diferente. O sea, la relación... Las materias son menos, también. Digamos por ahí son menos afines, de alguna manera. Porque tenemos las Fonéticas y las Gramáticas. La relación es diferente. O sea, no tenemos competencia de temas. Cosa que sí ocurre dentro de la otra Área. Tenemos distintas opiniones acerca de si empezamos por al totalidad y vamos a las partes—en el Área de Formación Docente—o si empezamos por las partes y vamos a la totalidad. O si empezamos por lo más práctico para que el alumno lo vea en concreto y de ahí vamos sacando las teorías, o empezamos por las teorías... Porque sin las teorías no se puede hacer una buena observación de la práctica. En eso tenemos a veces un poco de conflicto. De conflicto, me refiero... Lo hemos tenido. Ha sido parte de nuestras discusiones. En este momento, hay un acuerdo y no está siendo desafiado el modelo que en este momento estamos presentando que es empezar, de alguna manera, con algo de teoría. El proceso de aprendizaje previo a verlo. Pero al mismo tiempo se hace observación. Y se trabajan con aspectos más concretos.
E: Después, creo que, en la entrevista, el problema... Que no se grabó. Vos habías hablado, en un momento dado, que yo no te volví a hacer la pregunta, sobre la investigación. ¿Vos qué pensás de la investigación en la carrera, o en la licenciatura, o en el postgrado?
D: Yo pienso que en cualquier cátedra universitaria... debe existir una relación directa con la investigación. Creo que al aula universitaria hay que llevar resultados de investigaciones propias y ajenas. No solamente ajenas. Hay que estar de alguna manera involucrado en eso para poder volcarlo al aula.
E: ¿Y vos pensás que la investigación—en el alumno—puede esperar a la licenciatura o puede empezar en el...? ¿Puede hacerse en el Profesorado?
D: Sería deseable empezarla en el Profesorado.
E: ¿Y la Licenciatura sí, definitivamente?
D: Porque el trabajo del profesor, después como profesor, para poder mantenerse actualizado, para poder crecer como profesional, va a requerir de involucrarse en algunos aspectos de la investigación. Sea o no sea licenciado.
E: ¿Pero la Licenciatura vos pensás definitivamente que tiene que tener una orientación?
D: Sí, la Licenciatura una orientación hacia la investigación. Si, eso es de lo que se trata. Me parece que ésa sería la mayor diferencia. Un experto en idioma inglés y en temas relacionados con la enseñanza—lo cual en el idioma inglés es el foco. Puede ser la traducción, también. La literatura.
E: La última pregunta de la entrevista anterior. Vos habías hablado de que tu currículo ideal involucraba la transferencia, el conocimiento activo, el uso del conocimiento, la capacidad de realizar inducciones. Vos, estas ideas que tenés para el currículo ¿cómo las plasmás en tus materias? ¿Intentás plasmarlas en tus materias? Vos me hablabas de Teorías, cuando vos tratabas a Piaget y a Vygostky...
D: Sí... Es difícil implementar directamente en una materia, o en otra materia... Creo que más que nada estas ideas tienen una implicancia... Es decir, esa concepción del currículo tiene más implicancias que aplicaciones directas. De todas maneras, pienso que la forma de... La selección acerca de la modalidad de clases y de la configuración de clases de alguna manera tiene que incorporarlas.
E: ¿Vos pensás que la incorporás?
D: Yo creo que... en algunos momentos la incorporo, en algunos intento incorporarla y en otras no me saldrá muy bien. Pero... pienso que la mirada está puesta en eso.
E: De todas maneras, en el Área de Fundamentos vos estás en contacto con la gente de Lingüística... Así que tenés una cierta articulación...
D: Claro, en realidad, sí tengo. Más que nada la articulación viene a través del grupo de investigación en que yo participo. En el cual trabajo exclusivamente con la gente del área de Lingüística de Letras y de Lenguas Modernas, porque ellos mismos dictan en Lenguas Modernas. Me parece que la investigación es la que nos da lugares comunes para discutir. El mismo trabajo. Porque el trabajo—si bien hemos trabajado primero con gramáticas pedagógicas del español—también hemos establecido comparaciones con gramáticas pedagógicas del inglés, sus objetivos, sus métodos, sus logros, su transferencia al aula, o no. Y también—ahora, en el proyecto que estamos trabajando—que tiene que ver con la transición entre

la teoría lingüística y la enseñanza de la lengua. Esa llevada de la lingüística a la enseñanza de la lengua... También la vemos tanto en el español, en el proyecto de enseñanza de español como lengua materna [y] como lengua extranjera, y el inglés como lengua extranjera.
E: Bueno, esta pregunta es nueva. Pero vos habías empezado a hablar del tema de la lectura, sobre todo en Teorías. ¿Vos cómo pensás que debería enseñarse a construir significado en la lectura y la escritura? Vos hablaste en un momento dado de un planteo que vos habías hecho dentro de tu Área [de Formación Docente] por el tema de hacer algo por la lectura.
D: Algo sistemático.
E: Algo sistemático. Vos pensás... En nuestra carrera, donde el alumno accede a la mayor parte de sus conocimientos por medio de la lectura, porque no tiene experimentos de laboratorio... Bueno, Uds. tienen observaciones. Pero en muchas cátedras accede al conocimiento por medio de la lectura. ¿Cómo vos pensás que puede ayudárselos a construir significado por medio de la lectura? ¿De qué manera?
D: Pienso que lo que se puede es... hacer una especie de proyecto global que se lleve a cabo en varias cátedras en las cuales se tomen ciertos textos de las lecturas obligatorias... Con una mirada más hacia lo lingüístico. Digamos, hacia lo lingüístico... Focalizando un poco más en lo que hace a la estructura del texto, en relación con los significados que se vuelcan ahí. También se podría trabajar interdisciplinariamente, en distintas áreas. Y ver, bueno, cuáles son algunos textos paradigmáticos de las disciplinas y cuáles son las características desde el punto de vista del género, del tipo de texto, de la estructura en general, y los recursos: gramaticales, y demás, que se incluyen en esos textos.
E: ¿Esto incluiría un modelado de la lectura en las clases?
D: Sí, tal vez un modelado, sí. Yo, personalmente, leo muchos extractos de fuentes. O sea, yo tomo una definición y digo: "Bueno, yo quiero las palabras del autor". Ayer tomé Batstone, por ejemplo, para explicar producto y proceso, la diferencia entre producto y proceso, que es una noción que después se multiplica en numerosas aplicaciones. Acá ayer lo estaba viendo desde la clasificación, si uno quiere, de enfoques lingüísticos. Y, bueno, tomé el texto. El párrafo lo leí y después hicimos una lectura y vimos cómo se presentaba esa información, cuáles eran las palabras que se destacaban, cómo se organizaba la información. Y, bueno, una lectura con ellos para que vean... para que relacionen los recursos con los significados, los usos. Creo que de eso se trata. De leer con ellos para ver la relación entre forma, significado y uso pero en un texto determinado para una situación determinada. Porque yo no puedo tomar otro texto y hacer lo mismo.
E: Por supuesto. ¿Y la escritura?
D: La escritura, en mi caso, es una asignatura pendiente. Eso es algo que me gustaría poder incorporar. En una época yo les hacía escribir. Pero, bueno, el dar varias materias y todo... Se me hace difícil poder hacer un seguimiento. Pero sería interesante que ellos, en pocas palabras, puedan poner cuál es la problemática básica que plantea un autor. Cuál es el problema.
E: Poder de síntesis.
D: Claro, poder de síntesis, de cuál es el problema, de poder extraer lo fundamental sobre un tema. Y poder expresarlo. Cuál es el problema y cuáles son las posibles soluciones.
E: Sin tener que repetir textualmente lo que dice el autor...
D: ¡No! Yo les hacía hacer una especie de... No de resumen, pero les daba algunas preguntas orientadoras para que puedan expresar algunas ideas fundamentales.
E: ¿Vos cómo pensás que los alumnos se deberían evaluar? Es decir, nosotros tenemos la estructura de parciales, trabajos prácticos. No sé qué modalidades de evaluación tenés vos.
D: Sí, yo utilizo las mismas, los trabajos prácticos... Hay algunos evaluativos y otros no, que son solamente para pasar por la experiencia. Pero... Y... la evaluación es un tema difícil, es un tema conflictivo, abierto, que no está para nada cerrado. No se puede decir: "ésta es la mejor manera de evaluar"...
E: ¿Vos evaluás siempre [en] forma escrita?
D: Sí, evalúo siempre en forma escrita. También pienso que, si pudiera disponer de más tiempo... o de una estructura de cátedra diferente, sería mejor hacerlo en forma oral. Pero no lo hago. Creo que también... Que hay algunas cátedras que sí lo hacen. Pero... le dedican, le quitan mucho tiempo la enseñanza y al aprendizaje en pos de la evaluación. No sé si eso vale la pena.
E: ¿Ese es un problema que vos tenés?
D: Claro.
E: ¿Eso vos lo ves como un problema?
D: Sí, sí, sí. Si lo hiciera en forma oral, sería todavía más. Porque ese tiempo que se utilizó para evaluar... no se utilizó... para construir conocimiento. A veces puede ser, pero en realidad... es una evaluación. Si es una evaluación yo no le estoy enseñando nada. Estoy viendo, hasta ese punto, qué cosas quedaron, qué cosas son utilizables, qué retuvo, qué elaboró.
E: OK.

D: Es parte del proceso. O sea, de aprendizaje. Pero me refiero, no es específicamente... La evaluación es parte del proceso. Pero, me refiero, en el momento en que estoy evaluando... Realmente, yo en algún momento tengo que evaluar. Y ahí estoy, de alguna manera, disponiendo de ese tiempo para eso y le estoy restando tiempo a las nuevas situaciones a las que voy a acercar al alumno.
E: Sí, sí. Bueno, más con el sistema que tenemos de los recuperatorios. Que todo se duplica.
D: Y, con los parciales y los recuperatorios se tienen cuatro clases teóricas.
E: Es un mes.
D: Es un mes de los tres, cuatro. Tres y medio.
E: Los prácticos también hay que recuperarlos y...
D: Y, bueno, sí, lleva mucho tiempo.
E: De las cuatro Áreas del Profesorado ¿vos pensás que tienen el mismo peso? ¿Pesos relativos? ¿Cuál es tu opinión de la distribución del peso de las Áreas? Para la formación del alumno como futuro docente. No desde el plan cuánto valen en términos de materias, sino en la formación del alumno. ¿Cuál es la importancia...?
D: Para mí es repartida la importancia. Absolutamente. Porque el Área de Habilidades, bueno, tiene muchas materias y demás porque es un aspecto muy necesario de la formación, de desarrollar todas las habilidades de comunicarse. Todas las habilidades que se desarrollan separadamente, conjuntamente. En forma integrada o no, me parece que es muy importante. Por otro lado, si vas a ser profesor, Fundamentos Lingüísticos es también muy importante porque hay que conocer la lengua que se va a enseñar a un nivel, digamos, de excelencia. Y, bueno, eso se logra ahí. Todo lo que tiene que ver con la teoría lingüística, con la fonología, me parece muy importante. Por otro lado, el Área Cultural, bueno, los pueblos de habla inglesa que le dan sustento a la lengua que yo voy a enseñar son realmente importantes. Y la Formación Docente... No creo que pueda poner orden de prioridades. No creo que haya algo troncal, y algo secundario.
E: Y tus asignaturas, ¿cómo vos las ves dentro del Área y en relación con otras Áreas? ¿Las tres que vos dictás?
D: Bueno, Gramática Inglesa I y II se relacionan entre sí, y a su vez se relacionan con el Área de Habilidades Lingüísticas porque, de alguna manera, se apuntalan las habilidades lingüísticas. O sea, el conocimiento acerca de algunos aspectos de la lengua... supuestamente va a generar alguna transferencia. Porque en el aprendizaje de una segunda lengua lo cognitivo juega un rol mucho más importante que en el aprendizaje de la primera. Entonces, creo que el conocer y el ser conciente acerca de los procesos de la lengua... De alguna manera se va a ir volcando en beneficio [de] las habilidades que yo voy desarrollando. Y a su vez, se relaciona, bueno, con Fonética y con Fonología porque es parte... Fonología, digamos, parte del campo común que es la Lingüística. Después con Lingüística porque la continúa. Historia de la Lengua porque Historia de la Lengua, en el desarrollo interno de la lengua inglesa, hace referencia a todos los cambios morfológicos, fonológicos y sintácticos que fue sufriendo la lengua inglesa a través de los siglos. Bueno, con el Área Cultural, digamos que por ahí, es con la que menos, así, relación directa puede tener, en el sentido de que, bueno, en lo estrictamente de Fundamentos, no pueden por ahí establecerse conexiones directas con lo cultural. Pero...
E: Mirá, yo no sé, porque la otra vez me estaba acordando de vos y la retórica.
D: Ah, bueno [Risas].
E: No, el lunes estábamos analizando *El Manifiesto Comunista* y teníamos un artículo de Hobsbawm sobre *El Manifiesto Comunista* y hablaba de la fuerza retórica que tenía el documento. O sea, no solamente de su poder político, sino de la fuerza retórica de... el poder que tenían las palabras en el documento de expresar la ideología...
D: El análisis del discurso...
E: Teníamos un problema con la definición de retórica con los alumnos.
D: Mmm. El análisis del discurso, sin duda, tiene una relación directa con lo cultural. Ahora, nosotros no podemos decir que en Gramática hacemos análisis del discurso. Porque realmente nos dedicamos más a algunos aspectos morfológicos, sintácticos... pero también pragmáticos de la lengua inglesa. Bueno, también tocamos algunos aspectos del análisis del discurso. Por ese lado, sí, pienso que tienen un abanico enorme de aplicaciones que tengan que ver con lo cultural, con las nociones por ahí de poder, expresado a través del lenguaje... Los discursos, los manifiestos.
E: Vos decías que usabas a Bush y a Kerry...
D: Sí, sí. Para buscar textos es muy interesante por ahí recurrir a textos de ese tipo. Por ahí discursos de políticos, o políticos en campaña... Para ver ciertos aspectos de la lengua.
E: Bueno, Bush en el *speech* inaugural dicen que usó la palabra *freedom* unas 36 veces. Alguien las contó.
D: [Risas] Y eso es muy...
E: Entonces es... bastante significativo...
D: Muy notorio, sí... Seguro.

E: Notorio... de su ideología. Cuando ahora habló del Papa, también lo llamó *a man of freedom*. Fue de lo primero que se agarró. Es palabras no son gratuitas.
D: No, seguro.
E: Bueno, la última pregunta, creo. ¿Cuál sería tu perfil del egresado? Más allá del que está escrito en el Plan. [Risas]. Más allá de ése. En tu imaginario...
D: Y... el perfil del egresado... tiene que ver un poco con un profesional que pueda tomar decisiones... en el aula. Y que esas decisiones que tome beneficien el proceso de aprendizaje de sus propios alumnos. Que pueda servir de modelo en la producción de la lengua porque va a ser el modelo más importante que el alumno tenga. Entonces, que haya logrado el mayor nivel posible de competencia en el manejo de la lengua en todos sus aspectos. Sin llegar a ser un nativo. Pero que pueda ser un modelo utilizable, un modelo que realmente sea representativo del idioma inglés. ¿En qué lugar del mundo? No vamos a pretender que sea el inglés británico, o el inglés americano. Que el inglés... pienso que con una mirada más internacional. Que es lo que ahora nos sirve. No ser tan marcadamente una cosa u otra. Y, bueno, eso como modelo. Después cómo tomar decisiones acertadas en cuanto a aspectos pedagógicos de la intervención docente para favorecer todas las posibles situaciones de aprendizaje de los alumnos. Después que sea una persona que... tenga como parte de su desarrollo profesional la necesidad permanente de estar actualizada y que se mantenga vivo en el campo del conocimiento. No que fosilice lo que aprendió en la Universidad y se quede ahí. Una persona que vuelva a la Universidad en busca de más. Que venga para hacer una adscripción como graduado, o que se acerque para ver si consigue una ayudantía o si puede observar, o si hay alguna posibilidad de reentrar en el círculo universitario. Sería lo ideal. Generar inquietudes en los graduados para que, de alguna manera, se mantengan en contacto, o participen en grupos, o sigan estudiando áreas relacionadas, como por ejemplo... psicología del niño, o del adolescente, del adulto. Asignaturas que por ahí quedaron un poco pendientes porque no se pueden abarcar todos los aspectos. Áreas que hayan salido con inquietudes de aprender más cosas. No que se crean que porque se recibieron llegaron al final de todo posible aprendizaje.
E: Bueno, yo creo que eso es todo. Una pregunta ¿yo le puedo pedir a Mariela tus planes de trabajo docente?
D: Sí. Sí.

Siendo aproximadamente las 11:30 horas, concluye la segunda entrevista.

C.3. ENTREVISTAS TITULAR AFD

Primera Entrevista Titular Área Formación Docente, 21-2-05, c. 11: 50 horas.

D= Docente
E=Entrevistadora

Los "sí", "ajá", "hmm", "eh" de la entrevistadora entre las respuestas de la docente han sido suprimidos. También han sido suprimidas ciertas repeticiones y vacilaciones de la entrevistada.
La entrevista abre asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos.

E: Necesito primero un poco de *background* antes de preguntar tus opiniones. Lo primero sería tu edad.
D: 49.
E: 49. ¿Y tu cargo actual acá cuál es?
D: Mi cargo actual acá en la Facultad de Humanidades es Profesor Adjunto Regular con Dedicación Parcial en... ¿te digo las materias?
E: Sí, sí. Después va a ser anónimo. Pero estás en dos materias...
D: Metodología de la Enseñanza y Didáctica y Currículo.
E: ¿Que son de qué años?
D: Que son... Metodología de la Enseñanza es de 2° año y Didáctica y Currículo es del 3er año. Sí. Metodología es del 2° cuatrimestre de 2° año y Didáctica y Currículo es del 1er cuatrimestre de 3er año.
E: ¿Y después tenés otro cargo más?
D: Y después tengo un cargo simple, que concursé el año pasado, que todavía no estoy nombrada. Que es Profesor Titular Regular Simple de Residencia Docente I. Que corresponde al 3er año en el 2° cuatrimestre.
E: ¿Y vos tenés asignación de funciones en Residencia II también?
D: No, no trabajo en Residencia II.
E: ¿Estás en esas tres materias?
D: En esas tres.
E: Y la otra pregunta es ¿cuánto hace que estás de Adjunto?
D: De Adjunto...
E: Con el Plan viejo y todo.
D: De Adjunto en el Área... Esperá...
E: ¿Supongo que estamos hablando de la década del 80?
D: Esperá... Sí, estamos hablando de la década del 80, yo creo que sí. Yo creo que sí. Mediados de la década del 80 aproximadamente. Como Adjunto en el Área.
E: Sí, sí, sí.
D: Sí, mediados de la década del 80. Yo creo que sí.
E: ¿Y estás haciendo extensión también?
D: Sí.
E: ¿Con esa dedicación parcial?
D: Con la dedicación parcial hago extensión.
E: ¿Y vos enseñás afuera de la Universidad?
D: Enseño afuera de la Universidad. Enseño en el colegio, en el Illia.
E: ¿Y en la parte privada? ¿En el ámbito privado?
D: Digamos... Sí, también, en la Universidad [...] en el Profesorado de Inglés. Nada más.
E. Nada más. O sea, que estás en la universidad pública y privada.
D: Exacto. En la universidad pública y privada. Tal cual.
E: Bueno, ésas son tus ocupaciones. Ahora tengo que preguntar lo mismo todo el tiempo... ¿Vos te considerás medio sostén de tu familia? Porque hay gente autosuficiente, ¿vos te considerás...?
D: Medio sostén de mi familia. Sí.
E. Bueno, y el otro tema sería una pequeña biografía escolar. ¿Dónde estudiaste la primaria, la secundaria...?
D: Bueno, la secundaria es más fácil. Porque yo la secundaria la hice totalmente, acá en Mar del Plata en el Instituto [religioso para mujeres]. Ahí hice toda la secundaria. La primaria es un poco más compleja. Porque hice en varias escuelas.
E: ¿Acá?
D: No, acá no hice nada en la primaria. Hice, primero, en Avellaneda, en una escuela pública. Creo que hice primer grado inferior y primer grado superior, que se utilizaba en ese momento. Después me fui al ámbito privado, estuve en otra escuela que se llamaba [nombre largo de una escuela religiosa]. ¡Mirá que nombre! Después me cambié a [otra escuela religiosa].

E: ¿En Buenos Aires?
D: En Avellaneda. [Nombre de la escuela anterior en Avellaneda] Hice un poquito. Y después me tocó hacer dos años afuera. Casi dos años.
E: ¿Te fuiste a Canadá?
D: Me fui a Canadá.
E: ¿Terminaste la primaria ahí?
D: Es como que terminé la primaria y empecé el secundario.
E: ¿Vos tenías parientes en Canadá?
D: Sí. Tenía parientes, me fui con mi familia. Mi mamá, mi papá y mi hermana. Y tengo familia por parte de mi mamá.
E: Yo me acuerdo que cuando estudiábamos siempre hablabas de tu familia en Canadá.
D: Si, tengo, tengo. Tengo tías por parte de mi mamá. Tías, tíos y primos.
E: ¿Y ahí aprendiste inglés?
D: Yo ya sabía algo de inglés. Y ahí también aprendí inglés. Ya sabía algo de inglés. Lo que se puede estudiar en un instituto privado, digamos. En realidad, no era un instituto privado. Era una maestra particular.
E: Como todos.
D: Era distinto de lo que es ahora. Era maestra particular.
E: Vos terminaste el secundario en [...], ¿hiciste Orientación Pedagógica?
D: No, no. Bachiller. No hice el de Orientación Pedagógica.
E: ¿Y te fuiste a Canadá otra vez?
D: No.
E: ¿No volviste más a Canadá?
D: No.
E: ¿Y después entraste...?
D: Y después que terminé el secundario... entré directamente a la universidad.
E: ¿Al Profesorado?
D: Al Profesorado de Inglés. Así que yo egresé en el 74 y en el 75 inicié el Profesorado de Inglés. Hice mis estudios en el Profesorado de Inglés.
E: ¿Y terminaste el título secundario?
D: Yo tengo los dos títulos: el de Maestra de Enseñanza Primaria de Inglés y Profesora de Enseñanza Secundaria de Inglés.
E: Bueno, y después estuviste en extensión...
D: Hice extensión desde que concursé hasta... El año pasado no hice porque tuve que pedir una reducción para poder asumir el cargo en el Illia por una cuestión de incompatibilidad. Pero hice una pequeña colaboración con [...] en extensión. Muy pequeña, porque era una cosa que ya habíamos empezado juntas.
E: Y ahora.... ¿estás haciendo algún postgrado...?
D: Había iniciado la carrera de Especialización en Docencia Universitaria acá en la Universidad.
E: ¿Cuándo la empezaste?
D: El año pasado.
E: El año pasado. No sabía.
D: El año pasado. A ver cómo me va.
E: Pero ya hiciste...
D: No tantos cursos porque no puedo cursar tanto.
E: Claro.
D: Después hicimos un curso sobre lecto comprensión en lengua extranjera a distancia.
E: ¿Era de Bs.As?
D: De Bs. As. Que se hacía en la UBA. Era a distancia.
E: Y después vos lo que tenés es mucha experiencia con chicos...
D: ¿Con niños?
E: Con niños.
D: En el aprendizaje de la lengua... Sí. Porque yo trabajé 10 años con chicos en la [antigua] Sección [Aplicación del Profesorado de Inglés] con los cursos allá. Así que trabajé 10 años con niños.
E: ¿Y en el secundario también...?
D: En el secundario... En realidad en el secundario... muy poco. En el secundario lo que más hice fue Observación. Porque... durante varios años en Observación y Práctica se hacia a nivel primario y secundario. Entonces, los docentes que trabajábamos en la cátedra, no es que decíamos "bueno, vos estás más capacitada para niños...". Era una sola cátedra, así que había que observar la edad o el curso que correspondiera. Así que observé en el secundario, sí, mucho.

E: ¿Pero vos estás más cómoda con los niños?
D: Pero como a mí me resulta muy interesante el aprendizaje del idioma extranjero CON los niños. Pero el Polimodal también ahora me está interesando.
E: ¿Por el Illia?
D: Porque tengo el Illia.
E: ¿Tenés Polimodal ahora?
D: Tengo Polimodal. Así que, sí, también me está interesando mucho. Pero, bueno, me quedé con niños porque tenía más experiencia con niños. Y, bueno, porque me gusta. Lo que me gustaba mucho es el tema del niño y el aprendizaje de la segunda lengua.
E: Bueno, la última pregunta es... De esta parte, en tu biografía escolar, ¿hay algún profesor, o profesora, más de uno, que vos consideres que haya sido un modelo para vos? ¿Que te haya impactado? ¿Que vos admires?
D: ¿En todo, considerándola toda, toda, toda? Sí, por supuesto. En principio, aunque no tuviera nada que ver con el Profesorado de Inglés... No sé. Yo te digo los que más me impactaron. Me gustó mucho tener a Francisco Olivieri. Me gustó mucho tener a la Profesora Ambos. Y me gustó mucho, aunque fuera después, durante el postgrado, Sue Hirshman. Seguramente alguna también me ha impactado en el secundario. Pero en este momento... Son los que me vienen a la mente. Estos son los que en este momento me vienen a la mente.
E: ¿Para vos son un modelo? ¿Fueron un modelo?
D: Sí, son un modelo. Son un modelo.
E: ¿Vos tratás en algún momento de...? O sea, ¿hay cualidades de ellos que a vos te gustaría...?
D: Sí, hay cualidades de ellos que yo... No sé si intento tener o bien no sé cómo explicarlo, que intento tener, o reconozco que son verdaderas cualidades en un docente, ¿no? Seguramente del secundario también, pero... hace mucho tiempo de esto [risas]. Es la primera persona que te viene a la mente...
E: El resto es sobre el Plan de Estudios del Profesorado. Tu opinión. ¿Vos tendrías en tu mente, para el Profesorado de Inglés nuestro, un currículo ideal? Viste cuando vos a un alumno le das una oración condicional y sueña. Si vos pudieras hacerlo, si tuvieras la ocasión, ¿vos tenés en tu mente un currículo ideal, que te gustaría para los profesores de inglés?
D: ¿Vos me decís un currículo ideal...?
E: Un plan de estudios.
D: ¿Un plan de estudios desmenuzado, como pensando...?
E: No, si vos pudieras ponerlo en práctica... A lo mejor todas tenemos idea de un plan de estudios ideal.
D: No sé, a mí me parece que un plan de estudios ideal para nuestro Profesorado tendría que contemplar fundamentalmente dos cosas. Por un lado, no sé cómo llamarlo, un mayor trabajo... No sé si la palabra es trabajo. Pero apuntar a un mejor nivel de inglés, al desarrollo más amplio de la competencia lingüística y pragmática-discursiva. Por ahí eso... es como que no lo conozco tanto. Porque como no estoy... Y, desde el punto de vista del profesional me parece que todavía hay más para trabajar y hay más para decir con respecto a qué involucra ser un docente de inglés. Un docente primero y un docente de inglés después. No estoy segura en qué parte de nuestro plan de estudios esto se deba trabajar. O si no lo estamos trabajando del todo bien. Yo creo que sí. Pero aún hace falta una mayor conciencia de qué significa ser un docente de inglés. En nuestros egresados. Eso tal vez esté relacionado con la visión del docente en nuestra sociedad hoy en día. Que tal vez no sea la que existía hace unos años. Entonces eso no colabora para que el conjunto del Profesorado pueda lograr esa visión del docente. Y no sé si ésa es tu pregunta.
E: Mi pregunta es... si vos pudieras... ¿Vos cómo pensás que se plasmarían estas ideas que vos tenés? Una mayor base de competencia lingüística y discursiva y una mayor concientización sobre el rol docente.
D: Sí, sobre el rol docente o sobre su... condición de profesor de inglés. Una cosa así.
E: ¿Cómo pensás que eso se puede plasmar? ¿Si vos, pudieras hacer un currículo ideal...? Te sentás, hacés un currículo.
D: No sé, porque yo tengo poco conocimiento, el conocimiento que tenemos todos, sobre el trabajo que se hace en el Área que corresponde a la competencia lingüística y pragmática. Eso no lo sé muy bien. Yo veo los resultados.
E: ¿Vos estás en segundo y tercer año?
D: Sí, en segundo y tercer año. Lo que pasa que, en un momento, tercer año otorgaba el título... No sé muy bien ahora cómo está ese tema...
E: Yo tampoco.
D: Otorgaba el título de Profesor para 1° y 2° ciclo de EGB.
E: La Residencia se hace en el 2° cuatrimestre de 3°...
D: Exacto.
E: Y tienen que tener cursadas todas las materias...

D: Sí, pero no rendidas el final. Todos hablamos del lenguaje y de la realidad del lenguaje y sin embargo parecería ser que... a ellas les falta el manejo del lenguaje en el ámbito de la clase. Digamos...
E: ¿En lo que decías *classroom management* o no?
D: *Classroom language*. ¡No! *Classroom discourse* sería. Lo cual incluye: la interacción con el alumno, y, no solamente la interacción con el alumno, sino el trabajo... Por ejemplo con el ítem que se enseña. Ya sea desde lo funcional, desde el vocabulario, desde la gramática, etc., etc. Para mí todo eso es *classroom discourse*. Aunque, en general, *classroom discourse* se refiere más que nada a la interacción que se establece entre el alumno y el docente. Pero esa interacción puede estar relacionada no solamente con cómo está el tiempo afuera, o "por qué te olvidaste de hacer la tarea", sino también "señorita ¿me puede volver a explicar el significado de la palabra... casa, o el significado de la palabra... *house*?" O "¿me puede volver a explicar...?" No sé si va a salir [la grabación] con tanto ruido [se refiere al ruido de una lluvia. Risas].
[Se detiene la grabación para retroceder y ver si se grabó de manera inteligible todo lo que antecede. Se renueva la grabación].
E: Bueno... entonces...
D: Te explico. Porque yo no puedo juzgar la competencia lingüística y pragmática del alumno en otros contextos. La puedo ver en el aula.
E: ¿Para vos incluye TODO? ¿Cómo dirigirse a un niño en un tono amigable...?
D: Cómo hacer un chiste, cómo interrumpir...
E: Hablar de los útiles escolares...
D: Hablar de los útiles escolares. Todo. Ir al baño. Es la interacción espontánea que surge, a veces me da la impresión...
E: ¿Fuera de lo que se planeó?
D: Exacto, exacto. A veces me parece que el alumno del Profesorado entra en unos vericuetos con el vocabulario y con la estructura compleja, que no alcanza a utilizarlo de una manera que sea... el lenguaje que naturalmente se utilizaría en el contexto pedagógico. Es decir, en el aula. Pero tampoco tiene mucha experiencia... Digamos...
E: ¿Vos no sabés si es un problema lingüístico o de su vivencia?
D: No, es un problema lingüístico que está relacionado, me parece a mí, con una sensibilidad y un *awareness* de lo que es una situación del aula. Obviamente al alumno le falta experiencia. No hay ningún problema. Eso el alumno lo va a lograr. No es que nosotros pretendemos que el alumno llegue. Porque, de última, la Residencia es la que le debe dar esa oportunidad al alumno. Pero, pero, el alumno es como que... tiene que venir con algo. Desde el punto de vista de la competencia, que le permita... cómo adaptarse a esa situación. Algunos lo tienen naturalmente. Otros tienen mayor dificultad.
E: ¿Y eso les juega en contra en la nota?
D: Digamos... La competencia del alumno, la competencia lingüística y pragmática, nosotros no vamos hilando tan finamente en Residencia Docente I porque tenemos una instancia de Residencia Docente II. Ahí intentamos que el alumno se dé cuenta de cómo tiene que dirigirse a una clase. Más allá de lo que tiene que ver con lo que corresponde a cualquier docente de inglés. Es decir... a un docente cualquiera de otra materia. Pero para que él se dé cuenta de cómo se dirigió, con qué entonación, cómo lo interrumpió. Que las palabras de repente no eran las más apropiadas. O el vocabulario no era el más apropiado. Eso...
E: ¿Ellos hablan en castellano también en clase?
D: Depende...
E: ¿En castellano también tienen problemas? ¿No?
D: Hablan poco en castellano. No tanto como para que yo me pueda dar cuenta. La verdad que hablan mucho menos en castellano. Entonces... yo te decía... una mayor competencia lingüística y pragmática... Más que nada, yo te diría... sociolingüística. No tanto discursiva, o lingüística o estratégica. Sino más sociolingüística. Pero, pienso que ésta es la que más nos cuesta a todos, ¿no?
E: Sí. ¿Y vos tenés en mente esto...? ¿Hay un alumno ideal para este currículo también? Estás hablando de una persona con ciertas competencias sociolingüísticas, también competencias sociales, o características psicológicas...
D: Seguramente hay un alumno ideal. No me gusta hablar de un alumno ideal, como no me gusta hablar de un profesor ideal. No me gusta. Para evitar esta cuestión del modelo. Podríamos hablar de lo mínimo, o de lo que es básico para un alumno de poder tener. Como para, a partir de allí, de la experiencia, que de continuar su proceso de mejoramiento profesional (o como lo queramos llamar) él, o ella, pueda avanzar de acuerdo a lo que es él, y a sus características distintas. Así que... yo no sé si hay... Honestamente no tengo un alumno ideal. Tampoco tengo un profesor ideal. Yo reconozco que hay ciertos atributos en un docente, bueno, que me gustan, etc. Eso sí podría ser. Pero NO un alumno ideal del Profesorado. Pero debería sentir un gran amor por la profesión. Que es bastante decir. Un gran amor por la profesión.
E: Sí, no todos ingresan al profesorado con la idea de ser docentes...

D: Claro, y... el docente de inglés, a pesar de ser profesor de inglés, tiene que formar tanto como forma el profesor de historia o el profesor de geografía. Así que no tiene que ir a enseñar el idioma. Tiene que ir a formar al ciudadano, desde la responsabilidad, desde su integración a la comunidad... Por eso un amor a la profesión ¿no?
E: ¿Vos pensás que la carrera tendría que darle espacios para eso?
D: ¿Para qué?
E: Para que pueda desarrollar sus dotes de profesor para formar ciudadanos...
D: Nosotros intentamos hacerlo. Desde los espacios de Residencia es lo que intentamos. Lo que pasa es que el alumno no está... no sé si maduro... No... no ha pensado. No lo ha pensado todavía. Es decir, no lo ha pensado todavía. También por ahí arrastra, de su propia experiencia, dentro del Polimodal, situaciones que no le han permitido vislumbrar eso. Así que nosotros dentro de las Residencias... Yo te diría que, justamente, le ponemos el énfasis en eso también. Por eso es tan complejo Residencia. A mí me parece...
E: ¿Las Residencias tendrían que durar más?
D: Y... tendrían que...
E: ¿La carrera tendría que durar más?
D: Con respecto al Plan anterior... No sé, creo que tenemos un año menos en nuestra área. Ahora no recuerdo bien las cuentas. Pero yo ya las había sacado.
E: ¿Te acordás que...?
D: Nosotros teníamos Psico I, Psico II, Psico III... En el momento en que yo cursé teníamos Método I, Método II, Método III. Observación y Práctica I [y II]. Eran 5 años. Después de transformaron en 4. Y ahora tenemos... un cuatrimestre... dos cuatrimestres... Ahora tenemos 3 años en Residencia Docente.
E: ¿Vos sabés que... bueno... este Plan 99 tenia un mandato muy claro de acortar? ¿Vos sabías eso? Tenía un mandato claro...
D: Vos me decías que tenía una bajada...
E: Sí, de acortar la carrera... 4 años...
D: Sí, sí perfectamente.
E: Y cuatrimestralizar.
D: Pero eso ya lo sé...
E: Se decía de usar un modelo "americano". Cuatro años el grado, dos la maestría, tres el doctorado...
D: Está bien, no, no... Lo que pasa es que la Residencia Docente tiene que ver con relaciones humanas. Y las relaciones humanas... no es una cuestión... Ni siquiera tampoco lo que tiene que ver con contenidos. No es una cuestión de tirárselo por la cabeza al alumno. Pero, las Residencias Docentes tienen que ver con las relaciones humanas y con instituciones. En particular con la institución que es la escuela, que es una institución que cumple una función demasiado importante como para resolverla en un cuatrimestre. Digamos, nosotros trabajamos en Residencia I y Residencia II tratando de alguna manera de formar un bloque. Y de considerar... Bueno, nosotros trabajamos un poquitín más hacia acá. Por ejemplo, todo lo que tenga que ver con, en Residencia I, digamos con... *classroom management*, y con moverse dentro de un grupo. Pero, bueno... los otros son adolescentes y del Polimodal. Así que NO hay ninguna garantía de nada. Es otra cosa. Pero de alguna manera, tratamos de considerarlo también como un pequeñísimo bloque, digamos. Las dos cosas, la Residencia I y la Residencia II. El acierto que tiene el plan nuevo, a mí me parece... No, tiene muchos. Yo te digo lo que puedo evaluar desde el Área que yo conozco. Porque las otras Áreas yo no las puedo... A MÍ me parece que es un acierto, a MÍ me parece que es un acierto. No sé si un acierto. Es algo bueno, digamos. Es que: entre la Residencia I y la Residencia II hay un parate de la teoría. Entonces el alumno viene de una cosa bastante estresante que es la Residencia [I], hace un parate... Didáctica e Investigación... Como que vuelve a la teoría, como que lo ve ahora desde otra perspectiva. Y después vuelve a la Residencia [II]. Es importante.
E: ¿A lo mejor después de la última Residencia habría que poner otra vuelta a la teoría?
D: No sé. No sé si otra vuelta a la teoría. No sé, no sé. Pero, como está hora, me parece que es importante esto. Es como... yo le digo un descanso. No es un descanso, porque tiene que ponerse a preparar otras cosas. Pero le da una oportunidad, y tiene una experiencia para pensar lo que hizo. Entonces eso es importante.
E: Yo siempre cuento una anécdota. Una vez fui a un encuentro en la UBA que se llamaba La Universidad como Objeto de Investigación. Y estábamos en una mesa de ponencias sobre la didáctica universitaria, algo así. Y había un grupo de veterinarios que decían que el veterinario graduado vuelve a la universidad no para hacer postgrados, sino porque quiere hacer disecciones sobre animales muertos. Porque dice que una vez en su consultorio veterinario la práctica es irreversible.
D: Claro.

E: Es decir, hay un perro, cortaba de más, el perro se moría, se enfrentaba con el dueño. Todos nos reímos mucho. Pero eso era lo que ellos querían... volver a esa práctica. Y una docente que estaba ahí, una pedagoga, dijo: "imagínense con la docencia. Uno no ve lo que le hace al alumno..."
D: Claro...
E: Pero la docencia también es una práctica irreversible...
D: Es una práctica irreversible, claro, también.
E: Por eso te preguntaba si necesitaban un tiempo para volver... No sé, después de la Residencia II, o más tiempo en la Residencia... Por eso te pregunto.
D: A mí me parece que más tiempo en las Residencias es interesante. Claro, porque el alumno tiene un poco más de tiempo para evaluar, para pensar y para reflexionar. Nosotros, en realidad, hacemos las Residencias en dos meses. Octubre y noviembre. Porque septiembre, o lo que queda de agosto, se utiliza para la observación, para la planificación, etc., etc. A veces llegamos hasta el 6 de diciembre. Pero no es lo ideal. Porque el alumno ya está fuera de... Entonces, a mí me parece que extendiéndolo un poco más tendría posibilidad de reflexionar, de volver a intentar, de volver a hacer. Y después... el que egresa, debería... tiene la posibilidad de perfeccionarse en la docencia a través de muchos cursos. Pero eso está... Yo no sé cuántos están bien hechos, cuántos no. Yo no sé si van por los puntos. Si realmente están interesados... Por ahí, nosotras, lo que necesitamos, desde el Profesorado, es un mayor contacto con los graduados. Y no sé bien cómo se podría lograr. Que el graduado lo tenga al Profesorado como punto de referencia. Por ejemplo, con este Plan... No sé si se podrían hacer otras cosas. Pero igual me parece que el graduado, como todo docente que está re-atascado con todo lo que tiene que hacer... Pero, bueno, por ahí un mayor contacto con el graduado. La Universidad Nacional, y el Profesorado de Inglés, y el Departamento de Lenguas Modernas... tener un espacio para que el graduado no nos ayude solamente a conformar las listas y a hacer las elecciones y todas esas cosas. Sino que tenga un ámbito de consulta, tenga un ámbito que siente que es suyo, que... No sé...
E: Te hago dos preguntas más relacionadas con eso. La primera es, pensando en esta base sociolingüística del alumno, y en la posibilidad de alargar las Residencias, ¿vos pensás que entonces el Plan de Estudios debería tener más carga horaria? ¿Debería durar más la carrera? Porque el tiempo es un factor importante... Olvidándose del mandato de los 4 años.
D: Olvidándose del mandato de los 4 años... Me parece que, por lo menos, las Residencias, deberían tener más tiempo. Tal vez eso implique... por ejemplo, un año. Tal vez eso implique una extensión en la carrera. Bueno, si es una extensión de la carrera... será. A mí me parece que un cuatrimestre es poco. Es muy poco para la Residencia.
E: ¿Y para las materias? ¿Las tuyas?
D: Mirá, es probable, yo te diría que sí. Si vos me preguntás te tengo que decir que sí.
E: No, no, es tu opinión...
D: Sí, porque no alcanza. Porque nosotros intentamos hacer, por ejemplo, se supone que nosotros hacemos... Por ejemplo, un tema como *skills*, o un tema como *grammar,* le dedicamos... Tenemos que hacer una cuenta finita de qué cantidad de clases le dedicamos. Ponele, digamos, dos clases, para *grammar*. Y el JTP le dedica otras dos clases desde la práctica. No es tanto. No es tanto. Si hay un título intermedio, y el alumno tiene que enseñar *grammar*, por ejemplo, eso no alcanza. Por más que lea sobre eso. Y tenga... A algunos les alcanza, a otros no les alcanza. A la mayoría NO le alcanza. Porque una cosa es saber la gramática, otra cosa es usar la gramática, y otra cosa es enseñar la gramática.
E: Sí, sí. Yo me acuerdo que aprendí el *Present Perfect* cuando tuve que enseñarlo.
D: Es muy distinto, por supuesto.
E: Estaba recibida hacía un tiempo.
D: Claro. Creo que eso le pasa a muchos docentes. Una vez recibido, se aprenden las cuestiones de gramática cuando las están enseñando. Tal vez a mí también me sucedió. Seguramente que me sucedió.
E: Yo me acuerdo de ese caso...
D: Claro, bueno, es una cuestión de exposición al idioma, no hay vuelta. Claro, también es un tema que no te tocó en las prácticas.
E: Bueno. Dentro de lo que vos pensás del currículo, ¿en qué condiciones materiales y académicas pensás que el Plan de Estudios podría desarrollarse la mejor manera?
D: ¿En qué condiciones...?
E: No sé si precisás más apoyo con el material, o la infraestructura académica....
D: Nosotros, desde el punto de vista material, tenemos, por ejemplo... la biblioteca...
E: ¿Cuál?
D: La biblioteca... la que funciona en este edificio.
E: El [...] de la Facultad.
D. La de la Facultad. Por ejemplo, a nosotros nos gustaría... Tiene bastante material en inglés. Lo que no tiene y no logra es una actualización con los libros de texto de inglés. Los libros que se utilizan en las

escuelas. Es decir, tienen siempre los mismos. El año pasado intentamos que las editoriales nos envíen más material para que las chicas consulten. Porque por ejemplo, el libro de *games* o de *songs*, o de lo que sea... hay uno, dos. Y no cambian nunca. O libros de texto modernos. Los que salieron últimos. Ellas consultan bastante la biblioteca. Por lo que veo. Ellas consultan bastante porque no tienen. Porque los libros de texto son caros. Entonces, al no tener acceso, tienen que planificar... Pero, por ejemplo, no tenemos cuentos, no tenemos otro tipo de material. Material didáctico, que pudiera estar dentro de la biblioteca y que el alumno pudiera consultar.
E: ¿Audio y video también?
D: Audio y video sería...
E: Multimedia...
D: Sí, sería muy interesante tener algo de eso.
E: ¿Para Uds. los docentes?
D: Nosotros nos vamos rebuscando en el sentido de que, conocemos a uno, conocemos al otro, y vamos obteniendo los libros de texto más modernos, los cassettes más modernos. Pero, bueno... Por ejemplo, ellas tienen que preparar una actividad de *listening*, y yo les digo "escuchen el cassette cuando van a preparar el *listening*. No se olviden". Pero no están los cassettes. Y ellas a veces NO los pueden conseguir. No es tampoco tan fácil... Entonces, bueno, si no está... O por ahí son libros de texto que traen para demostrar actividades del año del jopo. Y no tienen acceso a un material más moderno. Desde lo edilicio, mirá, a mí me gustaría, es decir.... Me gustaría tener el aula apropiada para el número de alumnos que tengo. Que nunca lo puedo conseguir.
E: ¿En Metodología?
D: En las materias que dicto, sí. En las materias que dicto. No, yo creo que estamos acostumbradas a trabajar... Desde lo edilicio... que el edifico esté en las condiciones que deba estar para que se dicte una carrera universitaria. Y, tal vez, un mayor... más importante desde las Residencias, una mayor conexión, un mayor respaldo de...
E: ¿Institucional?
D: Institucional... para poder llegar a las escuelas. Porque nosotras... Ése es un trabajo que hacemos... personal. Digamos, nos hacemos nosotras responsables de todo lo que hacemos: de las practicantes, de ir a hablar, de... No tenemos ningún respaldo de la Facultad de Humanidades.
E: Pero ¿la Facultad no tiene algún convenio con alguna escuela?
D: En este momento, que yo sepa...
E: Las otras... Yo tenía entendido que las otras carreras... tienen el Ciclo Pedagógico Común y todo eso... ¿No tenían un convenio con una escuela? A lo mejor lo entendí mal.
D: Yo sé que muchos de otras carreras mandan al [...]
E: Ahá. Nosotros precisamos los chiquititos...
D: Nosotros precisamos los chiquititos. Yo sé que ellos tienen muchos problemas. Me han dicho que hay problemas.
E: Vos que hablás de lo institucional, ¿que los contactos se hicieran a un nivel más elevado?
D: Sí, a un nivel más elevado. O que se interesen más en encontrar escuelas que nos permitan estar un poquitito más de tiempo. Digamos, que tuviera otra envergadura... Sería más fácil para nosotras insertar a la alumna en la vida real de la escuela. Nosotras la insertamos en la vida real de la escuela desde lo que nos permiten las autoridades, y cuando las autoridades nos dicen "acá se terminó"... Digamos, nosotras nos retiramos. Tal vez si tuviera una mayor envergadura, y nosotros pudiéramos también contribuir. Es decir... Nosotros, por ejemplo, el año pasado, no, el anterior, fuimos a la Escuela [número de escuela provincial] sobre [...]. No me acuerdo la calle que la cruza. La escuela [número] que es [nombre]. Nosotros, te puedo decir, la docente de inglés, supongo con el aval de la directora... Nos dio casi todos los cursos de inglés. ¡Yo llevé practicantes...! Es decir, la responsabilidad del dictado de clases de inglés cayó en esta institución [la FH]. Porque el docente [de la escuela] no fue responsable. E incluso acompañaron a los chicos al jardín zoológico en visitas, etc. Digamos... tuvimos mucha responsabilidad. Yo creo que hicimos un buen trabajo. Avanzándolos a los chicos... Porque imaginate que todo el dictado de inglés en el segundo cuatrimestre es como si fuera directamente responsabilidad del Departamento de Lenguas Modernas...
[Se interrumpe la grabación por un corte en el suministro eléctrico en el sector donde se desarrolla la entrevista. Se debe desalojar ese sector. La grabación se reanuda unos 15 minutos más tarde en un aula en el nivel inferior]
E: Estábamos hablando de la Escuela [...], de la experiencia...
D: Entonces, yo te decía, nosotros en realidad es como que dimos todo el cuatrimestre. Entonces yo pensaba... Bueno, ¿a nadie le interesa? ¿Nadie sabe? Pero, en definitiva, es como que la responsabilidad del dictado de inglés en el segundo cuatrimestre le correspondió al Profesorado de Inglés. Porque nosotras lo hicimos a través de las practicantes...

E: A la escuela le debe de haber venido bárbaro...
D: Yo supongo que a la escuela le debe de haber venido bien. Nosotros no tuvimos ningún problema con la escuela, nos ofreció todos los cursos, todo bien. El tema es que es una escuela que yo este año pasado no elegí porque tiene muchos problemas de disciplina. Muchos problemas de disciplina. Y como las practicantes son, obviamente, chicas muy jovencitas, y sin experiencia muchas de ellas, se encontraban con situaciones que me parece que tampoco... era... justo que ellas tuvieran que lidiar con situaciones que, a veces, hasta le mueven el piso a un profesor con algún año de experiencia. Entonces era totalmente injusto. Entonces nos movimos a la [escuela número]. Que tiene otro tipo de contexto. Porque allá está cerca de la villa. También tiene otro contexto. Los chicos tienen otro *background*. Bueno, entonces, a mí me parece que la Facultad... Eso es una cuestión que siempre preocupa, ¿no? Porque la Facultad de Humanidades tiene, tiene profesorados, muchos. Y al final de cuentas nosotros nos quejamos de cómo está la educación. Bueno, está bien, no es que dependa directamente de lo que hacemos nosotros, pero a mí me parece que la Universidad, que forma a los docentes, tiene... algo tiene que ver. Y en ALGO está fallando.
E: ¿Vos pensás hacer un convenio?
D: Sí... hacer un convenio... Sí, hacer un convenio sería lo ideal. Hacer un convenio sería lo ideal. Sí. Nosotros teníamos un convenio con la Escuela Número [...] con cursos de inglés que organizaba, que estaba a cargo [nombre de docente] en [calle]. Después ese convenio no se pudo reflotar, expiró, y no se pudo reflotar. Se intentó hacer un convenio con la [número de otra escuela], no se pudo. Bueno, el convenio incluía también una cuestión de apoyo y de ayuda a los docentes de inglés que trabajan ahí. Es obvio que cada vez más, los docentes de inglés, muchos de ellos, tienen títulos. Aunque vienen de otras universidades, o institutos de escuela superior, llámese [...] o... y no es exactamente lo mismo. No es exactamente lo mismo. Digamos, la formación que tienen. Sobre todo, hablando de la competencia lingüística y discursivo-pragmática. La cosa es desastrosa [fuerte ironía].
E: ¿Los convenios fallaron por cuestiones administrativas...?
D: Mirá, me parece más cuestiones de índole... institucional. Los directores no quieren complicarse mucho tampoco. Sobre todo con lo que tiene que ver con inglés. Tienen demasiadas cuestiones, además, tienen que ver con demasiadas realidades y demasiadas cosas. Y por ahí inglés no es lo que más les interesa. Y, no sé qué decirte. Tal vez la Facultad de Humanidades a través de [...] tampoco se interesó demasiado. O, bueno, hubo un primer *approach*, un segundo, no funcionó, y dijeron "bueno, listo, ya está". Tiraron la toalla.
E: ¿Y un centro de aplicación? ¿No?
D: Mirá el centro de aplicación es nuestra... El centro de aplicación es una cosa muy interesante que ahora habría que reverlo y reconsiderarlo desde qué es lo que quiere decir a través de... Es decir, ponerse a hablar con todo... no solamente el Área de Formación Docente, sino también todo el Profesorado. Porque nosotros siempre tenemos la disyuntiva entre: el contexto protegido y el contexto real. Entonces, un centro de aplicación es un contexto protegido que no ofrece la realidad de la escuela. Pero da la posibilidad de implementar técnicas y estrategias y cuestiones que después, en la teoría, podríamos implementar y podríamos estudiar y podríamos poner en práctica y podríamos experimentar y podríamos analizar. Y así, en una escuela, tenemos que hacer lo que nos dicta la escuela. Si el programa es éste y tenemos que dar presente continuo, tenemos que dar presente continuo. No podemos dar otra cosa. Nosotros el año pasado, por ejemplo, en la escuela que íbamos, utilizaban un texto determinado. Yo le dije a las alumnas: "Chicas, nosotras vamos a tratar de no dar el libro de texto. Porque no vamos a venir acá a dar el libro de texto". Pero, en un momento determinado, la titular del curso nos dijo [que teníamos que usar el texto].
[Cambia al Lado B del cassette]
E: ¿Y un régimen...?
D: La realidad, perdoname, la realidad no se sabe bien cuál es. La del profesor del curso, la de los documentos curriculares, o ¿cuál es? Porque si es la de los documentos curriculares, es nuestra realidad. Si es la de la profesora del curso y la de la escuela, es otra. Digamos, nosotros hablamos desde lo que indican los documentos curriculares cuando vamos a las escuelas. Y los documentos curriculares hablan de un enfoque comunicativo, hablan de las estrategias de aprendizaje, del alumno autónomo, bla, bla, bla. Pero parece que ésa no es la realidad que los docentes de inglés tienen en la cabeza. Digo, los que están al frente de los cursos. Entonces, bueno, tenemos... conflictos.
E: Las practicantes también tienen que lidiar con eso.
D: También tienen que lidiar con eso. También tienen que lidiar con eso. Porque, por ejemplo, si toman un examen, tomaron el examen, y el profesor les pide un compensatorio del examen. Eso es otra clase que nos resta a nosotros para evaluar al alumno desde, justamente, su trabajo frente al grupo. Pero, bueno, pero el titular del curso nos dice "Y, ¿qué van a hacer? ¿Van a tomar otro examen?" Y nosotros tenemos que tomar otro examen.

E: ¿Y un régimen mixto? Si vos dieras un contexto protegido... [y otro no] Nosotros teníamos eso, ¿te acordás?
D: Sí, pero no tenemos el tiempo, tampoco.
E: Ahí necesitás un año.
D: Digamos, nosotras, incluso, no podemos trabajar... Por ejemplo, no trabajamos con *kindergarten.* Deberíamos. Porque eso figura en el Plan de Estudios.
E: Sí, Inicial por lo menos.
D: Nosotras, lo que hacemos, es: en Residencia Docente I, lo que estamos tratando de hacer... Porque además es muy conflictivo... el jardín. No dejan entrar a cualquiera, no quieren que... —pero me parece perfecto—que haya muchas personas dentro del aula. Viste, no es lo más normal que un chico en el jardín tenga cambio de docente. No va. Hay que abrir mucho el espectro. Hay que ser MUY cuidadoso con eso. MUY cuidadoso. Entonces, nosotros lo que hacemos es, tenemos... buscamos, tratamos de buscar gente, que tenga mucha experiencia [y] sea del Profesorado, o que haya estado en el profesorado y que tenga mucha experiencia trabajando con chicos. Y venga a hablar y nos cuente, y nos explique sus actividades. El año pasado trabajaron con [nombre docente invitada], que tiene mucha experiencia y le encanta trabajar con *kindergarten.* Y, bueno, para que ella nos venga a explicar un poco. Este año estamos viendo la posibilidad de traer un fonoaudiólogo para dar una charla en Residencia Docente [I] sobre el tema de la voz. Pero, bueno, te imaginás que todo eso es muy difícil de implementar en un tiempo tan corto. En un tiempo tan corto. Nosotros, incluso, intentamos que den en Primer Ciclo y en Segundo Ciclo. Pero ¿cuántas clases van a dar? ¿Cinco y cinco? ¿Cuántas pueden dar? Además tenemos el número de alumnas, el número de colegios, el número de instituciones que funcionan. Bueno, en fin. Ya se sabe cómo es. El tiempo no nos permite tanta variedad. Pero, obviamente, que tener la posibilidad de dar en una escuela... En una escuela no lo vamos a resignar nunca más. Porque no lo podemos resignar. Porque la escuela es la institución, y porque inglés está a partir de Cuarto, y porque a la escuela tenemos que ir. Así que a la escuela no la vamos a resignar. Pero, tener un centro de aplicación donde el alumno pueda liberarse un poco de algunas cosas y decir "a ver, bueno, ¿qué pasa si yo... doy 10 clases nada más que dando *input*? ¿Sale o no sale la cuestión...?" Bueno, ponele, una cosa así. No, eso lo podemos hacer. Pero, otra cosa. Alguna cosa que nos permita liberarnos un poco de... Claro, y para que ella [la practicante] lo pueda hacer con confianza, digamos. Protegida. Diciéndole: "bueno, mirá, anduvo, no anduvo, lo charlamos". Pero no lo tenemos ese espacio de experimentación que nos gustaría muchísimo tener.
E: Volviendo a una cosa... con el tema de la lluvia... Cuando hablabas de los textos, en las materias que vos das, no en Residencia, en las condiciones materiales, ¿a vos también te gustaría tener más textos de teoría? Porque los textos de teoría son caros...
D: Los textos de teoría son caros. Nosotros, los docentes, vamos trabajando, por supuesto, con los textos que nosotros tenemos, que compramos nosotras... También recomendamos a ellos textos para que ellos compren. Lo que pasa es que, obviamente, la bibliografía es tan amplia, en la enseñanza de la segunda lengua, y sobre todo del inglés. Tan amplia que ellos... por ahí prefieren comprar un libro que sea más práctico para ellos. Y no un libro tanto de teoría. Sí, a nosotros nos gustaría consultar, tener más posibilidades de pedir más libros.
E: Porque son carísimos. Estamos hablando de ciento y pico de pesos por libro.
D: Claro, donde trabaja [...] ellos tienen ese *Nacional Resource Center.* Que ellos..., si vos te hacés socio, te envían los libros para consultar. Bueno, ésa es otra punta. Ellos están muy actualizados con los libros.
E: Publicaciones periódicas, ¿no? Un montón de publicaciones periódicas.
D: También. Entonces... acá no tenemos *journals,* no tenemos nada. Nada. Realmente es muy pobre. Es lo que nosotros podemos conseguir y lo que nosotros podemos hacer. Y, bueno, sí, para las materias teóricas, más allá de todo lo que sea material didáctico, sí, desde ya que los libros de texto, o los libros de metodología específicamente... Tendríamos que poder tener más acceso a eso. Y las alumnas tendrían que tener más acceso a eso.
E: Y vos te imaginás que ellos no compran novelas porque valen 30 ó 40 pesos...
D: Por eso.
E: Es que después del 2001...
D: Por supuesto.
E: Los programas empezaron a quedarse atrás.
D: Claro, exactamente. Si a veces nosotras no lo podemos comprar. Entonces imaginate los alumnos.
E: ¿Vos alguna vez tuviste idea de escribir algún texto? ¿Para Metodología?
D: No sé tanto de Metodología. A mí lo que me gustaría analizar y ver un poco más en profundidad es qué pasa con la enseñanza del idioma en la Argentina, digamos. Algo sobre eso sí. Lo que pasa que yo no conozco, salvo el contexto de la ciudad de Mar del Plata. Pero sí me gustaría... no escribir un libro. Pero

hacer algo que pueda obrar como una contribución a mejorar la enseñanza del inglés en la ciudad de Mar del Plata. Yo creo... En las escuelas públicas estoy hablando. No en las escuelas privadas. En las escuelas públicas. Algo se tiene que poder hacer. Incluso en algunas privadas. Porque no puede ser que sean 4°, 5°, 6°, 7°, 8°, 9°, 1° Polimodal, 2° Polimodal, 3° Polimodal y son 9 años de enseñanza de inglés y los alumnos no sepan inglés. Yo... a mí no me cierra la cuenta... esa cuenta no me cierra. Pero, mirá, de ninguna manera me cierra esa cuenta. No me cierra... Yo digo "no puede ser, por más que quieran, los alumnos, que no sé...". Todo lo que vos quieras. Pero son 9 años. Entonces NO puede ser...
E: ¿Dos horas por semana son?
D: Dos horas por semana. No es mucho. No es mucho. ¡Pero son 9 años! ¡Nueve años! ¿Cómo es posible que no podamos... que el alumno, vamos a decir salga con un nivel, vos ponele, *Threshold*? ¡No puede ser! Digamos, otros saldrán con otro nivel. Bueno, no sé, de acuerdo a sus intereses, pero no puede ser porque yo también he trabajado, o he visto, y he trabajado en otras escuelas privadas, no en el [...] y no saben. Y no puede ser, y no puede ser. A mí esa cuenta no me cierra. Así que, de hacer algo, me hubiese interesado que tenga que ver con la enseñanza del inglés en la escuela pública y qué pasa, una especie de investigación, ¿qué pasa con los nueve años de enseñanza del inglés y el nivel real con el cual el alumno sale? El nivel real, es decir aquél que tuvo... y cuáles podrían ser algunos de los motivos. A mí me parece que en muchos casos el docente baja los brazos. Algunos docentes bajan los brazos.
E: ¿Los baja o ya los tiene bajos desde el principio?
D: O ya los tiene bajos desde el principio. Y no puede ser.
E: A mí me parece... Es una opinión muy personal. Lo que me han contado algunos docentes... lo que yo he escuchado decir a algunos es que ellos piensan que el alumno NO va a poder aprender, que NO vale la pena enseñarle. Yo lo he escuchado.
D: Bueno...
E: Vos lo debés ver mucho más que yo...
D: Sí, eso me niego. Totalmente. Me niego a aceptarlo. Me niego a aceptar que el alumno no va a aprender y no pueda aprender. Pero, claro, yo como docente de inglés insertada en un sistema educativo, digamos... me tengo que negar. ¿Entonces para qué trabajo? ¿Y si no qué es lo que le puedo decir...?
E: Yo he escuchado, por ejemplo, te cuento... Una vez que... estaba haciendo una investigación sobre textos escolares. Entonces fui a hacer una pregunta a una escuela sobre qué textos usaban. [...] la hizo también. Estábamos haciendo un muestreo de textos. Bueno, a mí me tocó una escuela acá en [...]. Una escuela relativamente céntrica, no tan...
D: Es brava ésa...
E: Bueno, y fui a 9°, estábamos viendo textos que se usaban en el último año de EGB. Bueno, habían cambiado, tenían [...] o... [...]. La docente estaba lamentando que habían dejado de usar [...].
D: ¡Mmmm!
E: Y me dijo "lo único que saben hacer estos chicos es copiar. Yo no puedo darles otra cosa que no sea sentarlos. No pueden hacer otra cosa, yo los siento y copian..."
D: Ahora, mirá, yo te digo lo siguiente...
E: ¡Un chico de 9°!
D: Yo te voy a arrancar desde lo más simple que hay. Las practicantes, el primer *concern* de las practicantes es que la profesora le habla en castellano. Cuando van y [me] dicen: "la profesora le habla en castellano". Toda la clase seguida en castellano. Y yo digo: "bueno, vamos a intentar hablar en inglés...". No, las practicantes se desesperan, pobrecitas. Por eso nosotros tenemos que hacer un gran trabajo de contención. No es fácil. Porque si no, nosotras, los 3 años que dimos anteriores de teoría, los tenemos que tirar al tacho de la basura. ¡Los tenemos que tirar al tacho de la basura! Y ellas nos cuestionan a nosotras. Mirá, ¡nosotras tenemos un baile ahí! Bueno. Y les digo: "y bueno, chicas, está bien. Hablan en castellano. Vamos a ver... vamos. No digamos no de entrada". Porque si vamos a decir no de entrada estamos hasta las manos.
Digamos, todo lo que hemos leído sobre lo que tenga que ver con *input*, con *hypothesis testing*, es decir... ¿qué hacemos con eso? Yo no lo doy más entonces. "Vamos a intentar. Vamos a intentar. Uds. no se preocupen. Vamos..." Y ellas, no todas, pero muchas, terminan hablando inglés. Y los chicos entienden. Digamos, no los 40, porque en la [...] lo que tienen es 40 alumnos. No los 40 alumnos. Pero hay que... Yo les digo: "no es que los tienen que entender. Tienen que desarrollar la confianza de que lo pueden hacer. Nada más. Busquemos eso nada más". Y más o menos... Quiero decir, que hablarles en castellano parte desde la comodidad. No parte desde el hecho de que el alumno no entiende. Parte desde la comodidad. El no querer intentarlo. Hay que intentarlo.
E: Otro caso que me contaban también en el Barrio [...]. Una docente nuestra que iba con los chicos de 7°. Hacía proyectos. Les daba inglés para la parte de Sociales. Veían la Revolución Industrial. Cosas muy simples, pero... Veían la voz pasiva, o el pasado. Estaba apoyado en los contenidos. Y ella decía que había docentes que no eran [ni siquiera] docentes de inglés, ni recibidos, pero que directamente se

negaban a dar eso porque decía que el alumno jamás podía acceder a un contenido que no fuera el *Present Continuous*. Entonces se pasaban todos los años de la EGB enseñando el *Present Continuous*... Entonces el chico nunca salía del mismo tema.
D: Claro, no, no, no, no. Y repito, y repetimos el mismo tema y repetimos el mismo tema hasta que nosotros buscamos la perfección en la producción. Bueno, andá a hacerle entender a alguien que la *s* la tiene que pronunciar, que la *s* del presente simple es una cosa que se aprende... hasta que forma toda la hipótesis y la confirma y qué sé yo... llega al Profesorado de Inglés [risas].
E: Y todavía no la pone...
D: Pero no, yo no... todavía no estoy... Y tengo 49 pirulos. Ya podría bien aceptar que no se puede. Sin embargo, no estoy dispuesta a aceptarlo. Porque yo no puedo aceptarlo. No puedo aceptarlo que no se puede, ¿me comprendés? Es una cosa de principio. Por lo menos a los que yo tengo acá, a los que van a ser futuros docentes, yo tengo que moverlos. Sí, sí, sí. Nosotros buscamos... Después no sé lo que va a pasar. Nosotros buscamos que éstos sean docentes que estén convencidos de que tienen que enseñar inglés en la escuela pública. ¿Me entendés? Y que se puede. No como un instituto. Pero tampoco nos vamos a ir al otro extremo de que no podemos hacer nada. Ahí todos trabajan *sentence level, vocabulary and sentence level*. Vamos con un *piece of discourse* a ver qué pasa. Intentemos. Y no es la muerte de nadie. No te digo, una mejor, otro peor. No sé. Pero no es una cosa que vos tengas que abandonar de entrada. Así que nosotros tenemos que hacer un trabajo muy complicado ahí. Cuando van a la realidad, digamos. Pero, bueno, si hubiese algo para hacer, yo creo que está ahí. Yo creo que nosotras, yo les digo a mis alumnas, que siempre leemos los estudios, que se hacen en otros lados, y no tenemos nada con respecto a acá. No sabemos acá lo que pasa.
E: ¿Vos no estás en ningún grupo de investigación?
D: No, porque yo hago extensión. Pero, a pesar de eso, yo les digo: "no nos vamos a quedar con lo que nos dicen los de afuera. Porque ellos tienen otra realidad. Pero, bueno, vamos a la nuestra, y no a pensar que no se puede hacer". NO puede ser que tengan 9 años y que no sepan. Algo... No son... Tampoco... Está bien que tenemos que luchar contra el sistema educativo, yo entiendo, que las exigencias... Todo. Pero, bueno, pero tampoco vamos a dejar de intentarlo. TENEMOS QUE INTENTARLO. Eso es lo que pasa. Bueno, ése es un tema interesante para trabajar. No, es un tema muy interesante. En un tema muy interesante, que ahora lo hacemos a pulmón. Digamos, a pulmón, palabra va, palabra viene. Desde el entusiasmo y la pasión que mostramos nosotras. Desde ahí lo hacemos. Y es el acompañamiento siempre de la practicante para que intente, para que no baje los brazos.
E: Volviendo al Plan de Estudios, ¿vos pensás que el Plan de Estudios de la carrera tendría que cambiar cada cierto tiempo? ¿Renovarse? ¿Auto-renovarse?
D: Mirá, para mí lo que el Plan de Estudios... Por ahí yo estoy equivocada...porque no estoy tan al tanto de todas las cosas. Pero a mí me de la impresión de que lo que hay que hacer es una evaluación seria del Plan de Estudios. No sé si está...
E: ¿Vos decís una evaluación...completa, con todos los elementos de una evaluación?
D: Con todo, claro. Una evaluación del Profesorado de Inglés, o del Plan de Estudios... Porque siempre ha habido... ganas, instancias, y qué sé yo... Pero, por ejemplo, en nuestra Área, más que lo que hacemos internamente, por ahí no está como... en un engranaje con las otras evaluaciones. Cada tanto tratamos de hacer una evaluación. No hay que hacer una evaluación. YA hay que hacerla. Hay que permitir que termine todo un ciclo y... Por lo menos más de un ciclo. Hacer un ciclo, ver los resultados.
E: ¿5 años?
D: Claro. Y ver qué pasa otro también, ¿no? Como para tener... Lo que pasa es que las situaciones económicas y sociales del país varían de tal manera que, bueno, eso habría que tomarlo en cuenta. Pero no, sí, por lo menos el ciclo. Cuando se termina todo el ciclo.
E: ¿Uds. los programas cada cuánto los cambian?
D: Mirá... Nosotros, el de Metodología, y el de Didáctica, yo te diría que... Primero dimos dos años. Porque un año no íbamos a andar cambiando, después de haber dado un cuatrimestre. Les dimos otro cuatrimestre por lo menos, y ahí empezamos a efectuar algunos cambios.
E: ¿O sea cada dos años lo cambian?
D: Y... como mínimo, sí. Sí, algún cambio le incluimos. Hay otros cambios por ahí, que pueden efectuarse de un cuatrimestre al otro, pero... Por ejemplo, decidir que una unidad la van a preparar los alumnos como un *group work*, no me parece que es un cambio en el programa. Es una manera de instrumentarlo, en realidad. Un cambio un poquito más... O por ejemplo las *microteachings*, decir "bueno, le vamos a hacer dos clases *running*... No, dos *microteachings* de dos clases *running*". Y decimos "no, no vamos a hacer dos *microteachings* de dos clases *running* porque el tiempo no da en un cuatrimestre. Vamos a hacer cuatro *running*...". Tampoco lo considero como... Es un cambio, es un cambio más en la implementación de algunos aspectos, que un cambio en el plan. Me parece que

necesitamos dictarlo dos veces como para después decir "bueno, esta bibliografía va, ésta no. Me parece que está más preparado así... Por qué no hacemos... por lo menos..."
[Surge luego una conversación respecto del tiempo que le resta disponible a la docente entrevistada. Se decide continuar la entrevista en otra oportunidad].

Siendo aproximadamente las 13 horas, finaliza la primera entrevista.

Segunda Entrevista Titular AFD, 14-3-05, c. 11: 45 horas.

E. Unas preguntas más sobre tu carrera, digamos. Vos me contaste que habías empezado a estudiar inglés particular. ¿Vos por qué elegiste estudiar inglés particular? ¿Te acordás?
D. Sí, me acuerdo que me mandó mi mamá. Me mandó mi mamá. No es una cosa que yo, en ese momento había elegido. Me mandó mi mamá. Creo que tenía ocho, nueve años, cuando me mandó mi mamá. Pero... me mandó ella, no es que yo lo hice. Sí.
E: ¿Y que fue lo que te hizo elegir el Profesorado?
D: Ah... Yo, en realidad, no había elegido, así, mucho, el Profesorado de Inglés. Fue medio casual. No tenía...
E: ¿Una vocación?
D: No, no. No, en realidad yo quería estudiar matemáticas [risas] pero en la época que yo me vine a inscribir era la época de... La Universidad Católica, que era la que tenía inglés, estaba haciendo el pase... Estaba cerrada, ese año estaba cerrada, y no había profesorado de matemática. Dependía de la Católica. Entonces, la Católica estaba cerrada, y a mí... Obviamente otra carrera que podía estar relacionada era Ciencias Económicas... No me gustaba el trabajo de contador público. Así que... Me gustaba la docencia y no sé cómo fui a parar al Rectorado y ahí me anoté en el Profesorado de Inglés. No, así nomás. Porque fue... casi del momento [Risas]. Porque... No sé bien qué pasaba tampoco con los otros profesorados en ese momento. Estamos hablando... Yo egresé en el 74. Estamos hablando del 75.
E: Claro, fue justo cuando se hizo el traspaso... Cuando la Católica y la Provincial se juntaron y formaron la Nacional.
D: Claro, y no... No era que estaba Humanidades organizada como ahora con una serie de profesorados alternativos como podían ser Historia o Letras, que por ahí me interesaban. No había tantos profesorados, me parece, como ahora. O no estaban abiertos y ahí fue en el medio el tema... El año del Proceso... Así que... Era como muy poco lo que había en docencia. Y entonces ahí me metí un día y ahí quedé.
E: ¿Y vos cuánto tardaste en hacer la carrera? Yo me acuerdo que tuviste a tu hijo cuando eras estudiante...
D: Y, no... tardé mucho, tardé mucho. Porque... Digamos... En el 75... Esperá [cuenta en voz baja]. Ochenta y cuatro. Sí, así que estamos hablando de: cinco y cuatro: nueve años.
E: ¿Porque en el medio debe de haber nacido tu hijo?
D: Claro, cuando nació [...] yo recibí el título de Maestra. Estaba embarazada de [...], así que estamos hablando del 80. Que recibí el título de Maestra. Y estamos hablando del 84 cuando recibí el título de Profesora. Así que, ingresé en el 75, tenemos cuatro, nueve años. Para el segundo título.
E: ¿Con dos chicos?
D: Sí, porque... Los chicos, y algunos años más que nada por ahí... Algún año tomé una sola materia, y por los chicos también.
E: Y vos dijiste que a mediados de la década del 80 habías ganado... habías accedido a la Adjuntía. ¿Cuándo empezaste?
D: Entonces me equivoqué. Porque...
E: Hablaste de la década del 80.
D: No, fines de la década del 80.
E: Perdón, dijiste 88, 89. Pero ¿cuándo empezaste a trabajar en la Facultad?
D: En el 80.
E: ¿En el 80?
D: Como Ayudante, claro. En el 80 empecé a trabajar en la Facultad.
E: ¿En la Sección Aplicación?
D: Sí, sí, en la Sección Aplicación. Es decir, que yo tenía un cargo de Ayudante, pero que no implicaba estar al frente de ninguna cátedra. Cuando empecé, que era Ayudante, pero estaba dando clases en los cursos que había en la Sección Aplicación.
E: ¿Y vos observabas las practicantes?
D: Sí, ahí hacíamos el trabajo de corregir los planes, seguir un poco a las alumnas. Pero no era... [Se interrumpe la conversación] ¿De qué estábamos hablando?

E: De la Sección Aplicación y las clases...
D: ¡Ah! Haciendo la corrección... Sí, acompañábamos un poco el trabajo que se hacía con la corrección de planes y las observaciones de las practicantes. Pero nada muy incorporado a la cátedra. Era una cosa más de formación...
E: ¿No era de la cátedra de Observación?
D: No, no.
E: No como ahora.
D: No, no era.
E: Y... ¿Vos elegiste, tenías vocación por esa área del Profesorado...?
D: Me gustaba... Me gustaba mucho. Me convocaron, pero me gustaba mucho. Sí, sí, me gustaba mucho. Así que ya te digo, me convocaron, pero yo igual... No es que pedí porque en esa época tampoco—estamos hablando del año 80—tampoco era que salían las adscripciones. De alguna manera a uno lo convocaban, ¿no? El Titular o le ofrecía, o le consultaba... Y a mí me gustaba, y entonces así empecé.
E: Y, otra pregunta más. ¿Vos hiciste gestión, no?
D: ¿Gestión? Estuve en el Departamental.
E: ¿No fuiste Consejera Académica?
D: No. No, no, no. No. Estuve en el Departamental. Nada más. En dos oportunidades.
E: ¿Y te gustaría seguir haciendo gestión?
D: No mucho. No es lo que más me gusta. Es decir, me gusta, pero tiene complicaciones que no son las que más me atraen en aquellas en las cuales me gustaría estar metida.
E: Bueno, vos me habías dicho que trabajabas en la universidad pública y privada. ¿Vos estás contenta con tu trabajo?
D: Creo que mi trabajo... Sí, sí, sí estoy contenta.
E: ¿Te parece que has progresado en tus ingresos?
D: He progresado en mis ingresos como ha progresado todo el mundo, a través de los aumentos. Pero no, no... No he progresado como por ahí podría haber progresado no estando en la Universidad. Es decir, trabajando en forma particular, o de otra manera. No... Es decir, no me parece que se pueda hablar de progresos en el ingreso. No lo veo.
E: Vos hacés progresos, sí, porque ascendés de cargo y cobrás más.
D: Claro, y porque eventualmente hay aumentos. Pero...
E: Yo te pregunto progresado en el sentido que... tenemos todos. Que te permite acceder a mayores... bienes...
D: No, no. En mi caso, no.
E: ¿Y tu trabajo es muy importante desde lo económico? ¿Cuán importante es tu trabajo desde lo económico?
D: La otra vez preguntaste si yo era el medio sostén...
E: No, no es por tu familia. Si vos sentís que vos trabajás por el tema económico, o si sentís que trabajás por algún otro tipo de...
D: No, trabajo por el tema económico.
E: ¿Y de motivación?
D: Y de motivación. Si no, trabajaría por ahí menos, me quedaría con menos cosas y haría otro tipo de trabajo relacionado con lo mío, pero otra cosa. Trabajo porque lo necesito, en primera instancia y... Después, bueno, sí, trabajo en la Universidad porque me gusta.
E: Claro, porque vos dijiste... si no trabajaras en la Universidad, podrías ganar más dinero.
D: Tal vez.
E: Entonces yo te preguntaba... A lo mejor tenés una cuota de vocación...
D: Ah, sí, sí, sí. Sí, sí. Desde ya me gusta estar en la Universidad y me gusta manejar esta edad de grupos y me gusta... Me gusta este nivel, también. No sé si eso...
E: No, no "tan importante desde lo económico" porque puedo decir, "trabajo ciento por ciento por el dinero", "trabajo por el dinero en la universidad y en parte por..."
D: No, no trabajo no solamente por el dinero. Trabajo también porque me gusta y porque estoy cómoda, y me gusta trabajar en la Universidad. Sí, me gusta.
E: Bueno, otra cosa que habías nombrado eran varios profesores que te habían impactado, ¿te acordás?
D: Sí...
E: Bueno, habías dado los nombres de ellos, habías dicho qué importantes que eran... Pero... creo que se nos pasaron un poco las cualidades que ellos tenían. ¿Qué cualidades vos les veías?
D: Bueno, cualidades, en principio, desde lo humano.
E: Sí, te acordás que eran Marcaida, Olivieri, y Sue Hirshman.
D: ¿Quién más dije?

E: Creo que nadie más. Dijiste que en el secundario, me parece, que era ir muy atrás. Vos los habías nombrado a ellos.
D: No, las cualidades humanas. Primero, en principio, las cualidades humanas. Su manera de relacionarse con los grupos, el buen trato... La consideración que tenían con el alumno... El respeto por el alumno. Una serie de cualidades a nivel humano, principalmente. Y después, sí, sus cualidades académicas, definitivamente, sus cualidades académicas. No sabría decirte bien cuál de las dos tendría que mencionar primero. Pero se me ocurre que tendría que mencionar primero, que me impactaron primero las humanas. Y desde lo académico... Por lo que yo pude percibir sobre el dominio de lo que ellos enseñaban... Y por, de alguna manera, hacerlo accesible... O sea, a pesar de que tuvieran ese dominio, sobre su campo, la posibilidad de hacerlo accesible y de no presentarlo como si fuera algo a lo cual uno nunca iba a poder acceder, ¿no? Hacerlo accesible. Hacerlo accesible al grupo. Esas me parecen que son las cualidades que tenían. Obviamente, también tenían una capacidad de transmisión y de explicar las cosas y... Es decir, de hacerlo accesible en ese sentido, también ¿no? De explicarlo, de llevar, de traer el tema de tal manera que fuera comprensible para el alumno. No lo dejaban solo al alumno frente al tema. Esa me parece que era la cuestión.
E: ¿Y vos dijiste que son cosas que vos tratás, en lo posible, de imitar?
D: De imitar, sí. Sí, sí. Que trato de imitar porque... En realidad no sé si es que trato de imitarlos. Por ahí son dos cosas que para mí también son importantes. Entonces, como, de alguna manera, yo lo veo reflejado, o lo vi reflejado en ellos, por ahí se transformaron en profesores... Que para mí fueron los mejores. Que representaban esos valores, de alguna manera ¿no? Yo no sé si trato de imitarlos. Me parece que no es que trato...
E: O tratás de... Cualidades que vos tratás de tener.
D: Son cualidades que yo valoro, sí. También, desde lo mío. Y creo, creo, que tengo. Pero, bueno, después ellos tienen otras que yo no tengo. Obviamente, porque si no ya me estoy poniendo al mismo nivel [ríe]. Pero no es ése el hecho. Son cualidades que yo creo que trato de... mantenerlas vivas. Fundamentalmente.
E: otra pregunta. Cuando vos hablabas del currículo ideal y vos marcabas la necesidad de una mayor competencia sociolingüística, y una concientización sobre el rol docente en la sociedad, ¿vos pensás que estas dos grandes áreas que a vos te interesan...? ¿Vos pensás que vos en tus materias de alguna manera las plasmás? ¿Cómo tratás de plasmarlas en tus planes de...?
D: Bueno, digamos, de alguna manera lo que tiene que ver con el rol docente... Sí, porque las materias nuestras están orientadas a la docencia. Entonces, de alguna manera, es un aspecto que sí trabajamos y me parece que está plasmado en las materias. Digamos, por ahí, sería... no sé si está explícitamente puesto en el programa de las materias. Pero es un tema que sí se trabaja. Es un tema que se trabaja sobre todo en Didáctica y en Residencia Docente I. Y seguramente en la II también. La otra, ¿cómo era?
E: La otra... Claro, cuando habíamos dicho...
D: ¿Qué era lo que te había dicho?
E: Cuando yo te pregunté si vos podías pensar un currículo ideal, vos dijiste que había dos... dos áreas, o dos temas...
D: Que me interesaban, sí.
E: Uno que era una mayor concientización sobre el rol docente en la sociedad.
D: Sí, Claro. Porque en realidad nosotros trabajamos en clase. Pero en realidad sería más difícil que la sociedad tenga mayor... una mayor comprensión del rol docente. En función de que me parece que está un poco... no sé si desprestigiado, pero... Me parece que sí, que lo está. Entonces, bueno, lo que tratamos de hacer desde las cátedras es que NO se olviden del rol docente, ¿no? Es decir, que está muy bien si tienen que ir a dar la leche en un comedor, pero que en realidad no es ése el rol docente. No es un asistencialismo del docente. Es otra cosa. Eso creo que lo hacemos desde las cátedras. Y el otro aspecto...
E: La competencia sociolingüística. Esa era otra cosa que también te preocupaba.
D: La competencia sociolingüística...
E: En el aula. Esa era tu preocupación.
D: Sí, se observa más a partir de las Residencias. En las Residencias. No tanto en el aula. Se observa más en las Residencias a través del uso del idioma en el aula, y a través del análisis del material que el alumno tiene que realizar. Entonces ahí se ve. No es que se observe tanto en el dictado de las clases de Metodología o de Didáctica, por ejemplo. Porque allí hay un solo rol que es el de, ponele, docentes y alumnos y... No hay tantas cosas como para que la competencia ésta surja. Pero, pero en el aula, es decir, el docente interactuando con los alumnos, incluso en los *settings* que actuaban con sus *partners*, o con el tutor, en las *feedback sessions*. Y en el análisis de los materiales que el alumno va a enseñar, vamos a decirlo así, es donde me parece que se observa un poco más este tema de la competencia sociolingüística. Yo lo trabajo en el aula... Nosotros lo tratamos si... Digamos, lo tratamos cuando nosotros hacemos el análisis de las actividades propuestas por el libro... Digo propuestas, porque primero analizamos lo que

trae el libro de texto, o las actividades que ellas mismas diseñan... Lo que nosotros vemos es cómo está involucrada la competencia sociolingüística en el diseño de esa actividad. Que de alguna manera, es una manera de trabajar sobre esto, ¿no? Y después, en la Residencia, también, en el análisis de cómo interactúa, qué le dijo y... etc. Sí. Yo pienso que se trabaja, pero... entiendo que es un aspecto que está relacionado con la educación, con el alumno. Se me ocurre pensar cuántos aspectos de esa competencia están... vacíos, no están tratados. Estamos hablando nada más que de un contexto. Así que por eso me preocupa. No tanto por el dominio, pero a veces me preocupa el hecho de que no sea ni siquiera consciente de esa dimensión en todo, digamos.
E: Esto es un comentario, ¿no? En Comunicación Integral, bueno es del Área de Habilidades pero... Y trabajamos vocabulario... A veces les digo que yo siempre trabajé con adultos, nunca trabajé con chicos... Pero que el adulto es muy demandante en cuanto a vocabulario. Y yo me he dado cuenta por alumnos particulares que tenía que ellos se fijaban cuando yo no sabía. Porque me han dicho "¡Ah! Hay una cosa que vos no sabés. ¡Y te agarramos!" Entonces yo les comentaba a los chicos "para tratar con cierto tipo de público, si van a desconocer siempre el vocabulario, se va a fijar". Posiblemente en una situación comercial de instituto pierde el alumno, y si tiene el sueldo a comisión...A veces suena un poco cómico. Pero hay que tener la idea de buscar en el diccionario, de trabajar con el diccionario. Porque hay alumnos... Los chiquitos, lo desconozco totalmente. Pero yo conozco el adulto que es muy demandante.
Y está permanentemente preguntando y traduciendo.
D: Y peor si es un profesional. Porque por ahí si se engancha con alguna rama de su campo, de su profesión, y quiere hablar de eso porque sabe. Y entonces... Pero, sí, es muy demandante el adulto, sí, porque quiere utilizar, y quiere decir eso precisamente.
E: Una vez una alumna me contaba también el año pasado que en una clase de chicos... chiquitos alguien no supo explicar el tercer condicional, no sé qué problema hubo y... estábamos hablando en términos de poder, de autoridad, ahora no me acuerdo por qué, y ella había notado cómo el docente había perdido... poder... o autoridad en el aula por no saber... Y la ignorancia... Y el saber era una fuente de poder...
D: Claro. Y... sí. Es horrible, pero, digamos, está bien que nuestra competencia tampoco es la de *native speaker*, ¿no? Pero... hay cosas que son más básicas que otras. No saber explicar el tercer condicional es un momento... Es una cosa muy complicada porque a esta altura del partido el tercer condicional... Digamos, no es una cosa... Es otro día estábamos con hablando con [...] y ella tenía que hacer un trabajo y vio un símbolo que ella no conocía. Entonces decía "p" y tenía un símbolo raro, era como una "e" con una "t" pegada [Et, &t, se para, lo dibuja en el pizarrón]. Era éste. No lo encontró en el diccionario. Y decía esto. Es decir, si a mí me tocara enseñar esto, yo lo busco en el diccionario y es distinto que enseñar el tercer condicional. No, no lo sabe. Sacamos por deducción que podría ser *package and post.* Pero la verdad que no estaba segura. Ella me preguntó a mí y yo no lo sabía tampoco. Digamos, el alumno, cuando uno lo observa, encuentra tantas cosas que no sabe. Pero, bueno, pasa en la vida real. Pero hay algunas cosas que a uno no le deberían hacer perder poder, como son algunos temas clásicos, no sé cómo decirte.
E: Y vos habías dicho también, en un momento dado, que realmente necesitarían más... Que podría alargarse la carrera.
D: Podría alargarse la carrera.
E: ¿Vos pensás en más materias, más horas de las materias? Porque observaste que en tus materias la competencia sociolingüística o el rol docente... ¿A vos te parece que podrías ser... tener más carga horaria, o más materias?
D: Bueno... No sé si más materias. A mí me parece que sí, más horas sería interesante. El tema de la cuatrimestralización es un tema que, bueno, nosotros tuvimos que hacer así, porque era la línea que bajaban y se armó. Pero las sesiones llevan tiempo. Nosotros sabemos que la exposición al idioma, que favorece, es decir... No es lo mismo un cuatrimestre que anual. No sé, yo... Y en las prácticas también, porque la idea es tener más tiempo para madurar, para probar... Es imposible en quince clases conocer al grupo, preparar materiales que los favorezcan, digamos, o bien al aprendizaje del idioma. Cambiar cosas que ya están, o hábitos. Es poco el tiempo, es poco el tiempo.
E: Vos habías hablado también de que hacemos poco por los graduados.
D: Ah, sí. Me parece que hacemos poco por los graduados, perdemos a los graduados. No sé. Perdemos contacto con los graduados.
E: ¿Pensás...? ¿Viste que hay un plan para una licenciatura...? ¿Vos pensás que la licenciatura, o un postgrado, u otro tipo de actividad académica podrían...?
D: Yo pienso que sí, yo pienso que sí. No hay, y sí les puede interesar. Yo pienso que sí les puede interesar. No sé, por ahí me equivoco. Pero, pienso, que sí. Es como si el graduado se fue siendo profesor y pensó que allí terminaba lo suyo. Por cuestiones de índole económica, además, se mete a trabajar inmediatamente del Profesorado o más... Antes. Nosotros, gracias a Dios... Bueno, consiguen trabajo,

pero a mí me parece que después de un tiempo... puede llegar a estar interesado en hacer una licenciatura, o un postgrado. Yo pienso que sí. Lamentablemente acá no lo hemos ofrecido.
E: La licenciatura...
D: Hay una comisión que está ocupándose de ese tema. No sé si la licenciatura... Habría que ver qué es la licenciatura. Supongo que estará más destinada a cuestiones relacionadas ¿con qué?
E: En este momento, lo que me han contado en las entrevistas, fue que, bueno, en primer lugar, el trabajo de la comisión un poco se detuvo. Y en otro lugar me contaron que tal vez la licenciatura sea larga. Porque serían como dos años más y se piensa que no tendría que ser tan larga porque en realidad las licenciaturas son más cortas.
D: ¿La licenciatura está orientada hacia la investigación?
E: Tiene una parte lingüística, una parte pedagógica—llamémosla así—y una partede investigación, sí.
D: Porque si tiene una fuerte tendencia a la investigación, digamos...
E: En teoría, sí.
D: La mayoría de los profesores que han egresado, que tenemos trabajando en nuestra ciudad, no necesariamente van a encontrar un campo para ponerla en acción. Entonces, hay que preguntarles a ellos, si a ellos capaz que sí les interesa. Pero no sé si es lo que a ellos más les interesa. Porque ellos se encuentran, posiblemente, la mayoría, trabajando... ¿y dónde van a hacer la investigación? ¿Qué tipo de investigación? ¿Cómo engancha eso con su vida docente? ¿Y con su posibilidad de hacer una investigación que a la larga le signifique: buenos resultados hacia él, desde lo académico, desde lo económico? No sé cómo se pueden ellos llegar a enganchar con la licenciatura. Ya sé, está bien, porque, bueno, profesor, licenciado... Pero por ahí, algún postgrado más orientado hacia una cosa... Por ejemplo, o pedagógica o de literatura... Porque en definitiva el profesor, yo observo, que muchos profesores de inglés, que trabajan en las escuelas, a pesar de no tener una formación en literatura, recurren a la literatura como un medio para enseñar el idioma, o para trabajarlo. Bueno, hacen lo que...
E: A la gente de Literatura le preocupa mucho eso. Porque ellos dicen, estuve hablando también con ellos, ellos hablan del recurso de la literatura... No solamente una novela... Ya trabajar con una canción es recurrir a la literatura.
D: Exactamente. Pero, digamos... que, desde el punto de vista de lo que el alumno tuvo acá... Aparte de literatura como materia, ellos han hecho *short stories*... en Lengua. Y, en fin, parece que es como un amigo natural de la enseñanza del idioma. Entonces, recurren a eso porque es en base a la formación que ellos han tenido. Por ahí un materia como Historia, no recurren tanto a eso... A menos que sea un colegio que trabaja con las áreas de contenido, con *content material*. Entonces, sí, lo puede hacer. Bueno, no sé cuál vos conocés, pero ellos trabajan más con *content areas*...
E: A veces, no... Ellos me cuentan que a veces también historia la usan porque a veces los textos de inglés le traen pequeñas situaciones históricas, personajes, sucesos. Trabajan con mapas, trabajan con lo que es lo británico, lo que es lo inglés, lo que es lo galés. Trabajan con aspectos geográficos. Para algunas cosas lo trabajan. No llevan textos de historia al aula. Usan el contenido que ellos aprendieron para enriquecer lo que transmiten al alumno.
D: Claro, eso sí.
E: Es un banco de datos al que ellos pueden...
D: Claro, un profesor de inglés no puede desconocerlos.
E: Es un banco al que acceden como cultura general. No que lleven textos históricos, pero sí lo que ellos tienen de información lo ponen...
D: Tal cual. Y...
E: Algunos, algunos, no todos [ríe].
D: Claro, algunos, pero, digamos, que si tiene conocimiento, y si le gusta, y si lo sabe para el aula... El alumno también lo reconoce... como que se profesor también sabe de eso y lo aprecia. Eso es muy importante, también.
E: Bueno, entonces ¿vos pensaste—para terminar con los graduados—lo que ellos buscarían son... cursos con puntaje?
D: No sé si buscarían tanto.
E: Porque ése es otro problema.
D: No sé si buscarían cursos con puntaje. Buscan cursos por puntaje... está bien. Pero me gustaría pensar en nuestros graduados como graduados que, al haber estado alejados de la Universidad por un tiempo, desean volver a enriquecer su vocación. Es decir, reconocen que tienen ahora experiencia, pero... No me parece que quieran necesariamente hacerlo por puntos. Ya tener un tener un título de postgrado, no es que le va a dar puntos en las asambleas, pero... Me parece que lo reconocerían importante para su currículo, para su formación. Una cosa que todos quieren, todo lo que tiene que ver con lengua y pronunciación. Eso es una cosa que les interesa. Es importante.
E: Sí, me lo han dicho.

D: A mí no me lo han dicho, pero observo que eso sí les gusta. Y, guarda, porque están enseñando inglés. Les gusta el inglés. La pronunciación y la lengua. Y eso es muy importante que lo tengan porque.... Bueno. Así que eso, por ejemplo, es un aspecto que la Facultad, o la Universidad, o el Departamento no puede... Tiene que ofrecerlo, pero continuamente te diría que tiene que ofrecerlo. Pero... Siempre. Bueno, la parte de educación es más difícil porque, como ya tienen experiencia en el aula, es como que... Va tomando la actitud del profesor aquél que dice "¿Qué me va a venir a decir a mí?" Yo por eso los encuentro difíciles. Con el egresado, me refiero a esa actitud de decir "bueno, yo ya tengo experiencia". En fin, por ahí cuesta más llegar... a que te hagan algo relacionado con *language teaching*. Pero por lengua y pronunciación uno puede caminar seguro. Puede caminar seguro porque ahí va a ir gente. Lamentablemente, no sé... En lo pedagógico también, yo insisto con el tema de una mayor comprensión del proceso del aprendizaje del idioma extranjero, que también es muy... Es una cosa que, bueno, se podría seguir trabajando muchísimo, muchísimo. A mí me interesa.
E: Bueno, listo. No con la entrevista, pero... ¿Cuál es el peso que pensás que tienen las Áreas, las cuatro Áreas de la formación del alumno? ¿Todas las Áreas pesan igual, vos pensás que hay alguna Área que tenga un peso más grande?
D: Tenemos: la de Habilidades Lingüísticas...
E: Fundamentos...
D: La de Habilidades Lingüísticas...
E: Fundamentos, que es Fonética, Gramática, Lingüística. Y la Cultural, y la de Formación Docente.
D: Si lo pienso, así, no percibo una que tenga más peso que la otra. En realidad, si lo pienso bien, no estoy segura. Parecería ser que: si sabe lengua, y que hizo el Área de Formación Docente, pareciera que puede ser profesor e inglés. Pero no me parece que una tenga más peso que la otra.
E: Porque en el currículo... tienen un peso material. En el sentido que hay una mayor cantidad de materias en el Área de Formación Docente por el tema de lo que requerían los documentos curriculares. En términos numéricos, el Área de Formación Docente porque, en términos de porcentajes, tiene más asignaturas...
D: Claro, tal vez me estoy expresando mal.
E: No, no, yo sé lo que querés decir.
D: Yo creo que todos contribuyen a formarlos a los docentes. Todos contribuyen. Por ahí, tenemos que darle un poquito más de peso en cuanto a la cantidad de horas. Pero muchas veces la cantidad de horas no significa necesariamente que se a la que tiene más peso. Yo interpreté que vos me preguntabas que si hay alguna que es más importante que otra...
E: No, ésa fue mi pregunta original, si...
D: Es decir... Yo no creo que haya... que una sea más importante que la otra. TODAS son importantes, y todas pueden formarlo al alumno. Porque, además, vos podés hacer lo que te parezca en el Área de Formación Docente, y resulta que es el profesor de literatura el que le impactó al alumno. Entonces lo va a seguir—o va a tratar—de copiar cosas del profesor de literatura. Pero eso, digamos, a nivel subjetivo, a nivel de lo que le puede pasar al alumno. Ahora, a nivel del currículo, me parece que le tenemos que dedicar... tiempo al Área de Formación Docente, porque ahí el chico nunca hizo nada. Ni siquiera en el secundario. Digamos, secundario o Polimodal. Los chicos han visto literatura de alguna manera, han leído historia, han analizado recursos estilísticos. Pero de Metodología... no leyeron. De educación por ahí no leyeron. Por ejemplo, si un alumno nos viene con el *First*, ha leído historia, ha leído novelas. Entonces, cuando se las presentan en Lengua, digamos, es una cosa distinta. Pero, han tenido contacto con eso, han tenido contacto. Pero... Con historia, mal que mal, no sé... Eso vos lo sabés mejor que yo, obviamente...
E: Lo ha tenido en términos de que ha estudiado historia... desde Sala de Cuatro.
D: Y conoció una profesora de historia.
E: Todo depende del docente.
D: Todo depende del docente, y depende, incluso, del alumno. Y su relación. Digamos, yo siempre digo, les digo "cuando uds. leen Metodología es la primera vez que leen Metodología". La terminología es nueva, mal que mal, el alumno... Si vos le decís "historia"... No lo va a analizar como por ahí vos se lo querés hacer analizar... Pero Metodología, no. Tuvo menos exposición a esto.
E: Está bien. Tal vez la otra que es extraña es Fonética.
D: Sí, sí. Fonética es una materia también muy especial, muy importante. Y la exposición... Ahora viste que se trata de llevar un poquito más fonética a la enseñanza del idioma. Cuando el alumno viene, viene con algo. Pero también es una materia muy especial. Es distinta, el alumno no ha tenido exposición a eso, no ha leído.
E: Sí, tenés también un código distinto.
D: Es una cosa que para el alumno... Es nueva, digamos. Es como nueva esa materia. Por ahí, yo sé que las expectativas difieren. En cambio historia y literatura... También es como si están enseñando historia

por primera vez, o están enseñando literatura por primera vez. Pero el alumno lo ha tenido. Ha tenido un pequeño contacto.
E: Ojala el alumno trajera más... *background* a la materia. Se iría mucho más rápido. Y lo que yo...
D: En ese sentido, todos tenemos el problema de contar con un Polimodal que nos viene, digamos... Porque ellos tienen... Sí. Bueno, es una cosa medio pobre, digamos. En general. Sí. No sé. En algunos lugares están mejor preparados, pero...
E: Y dentro del Área. Dentro del Área tuya, y para la formación del docente de inglés ¿cuál es la importancia de tus asignaturas?
D: ¿Dentro del Área?
E: Sí. Y para la formación del docente. Siempre estamos hablando de que el nuestro es un profesorado de inglés.
D: Mirá, dentro del Área, mis materias... Es difícil. Yo no creo que sean más importantes que otras. Yo tiendo a verlo todo como un continuo, ¿no? Me parece que... No me parece que sea lo mío más importante que las otras materias. No, estoy hablando en términos de una progresión. Porque me parece.... Viene de Teorías, bueno, y continuamos... Después de Residencia [I] vuelven con Didáctica [y Currículo]. Y muchas veces les cierran las cosas cuando llegan a Didáctica e Investigación. O les cierran las cosas en Residencia Docente II. Yo noto un cambio entre Metodología y Didáctica. Le van cayendo las cosas un poquito. Yo no creo que tengan más importancia mis materias que las otras. A mí me gusta verlo como un proceso de desarrollo, como un continuo, que el alumno va progresando. El único problema—que no es problema—es que yo los agarro en el medio, digamos. Claro, encima Teorías, Metodología, Didáctica y Residencia I. Es como que yo las agarro a todas, las tengo que cachetear un poco para que... Un poco, un poco... el trabajo sucio en las tres del medio. Porque es como... les tenemos que poner un poquitito "miren, acá de trata de ESTO". Y me parece que después, en las últimas materias les terminan de romper la cabeza [risas]. "Traten de desestructurarse...". Yo un poco las empiezo a poner en el lugar para que empiecen a caminar, o sea. Pero eso a su vez tiene la desventaja de que por ahí tienden a estructurarse y a agarrarse de cosas. Porque... de algo se tienen que agarrar para empezar a enseñar una actividad. Y después, me parece que, a su vez, viene una parte donde ellas se desestructuran un poco, o intentan decir "bueno, pero *reading* no es *pre-reading*, *while-reading* y post-*reading*. Es otra cosa". Bueno, pero de alguna manera primero hay que encauzarlas un poco y después hay que tratar de decir "sí, bueno, esto que les dijimos es verdad pero es otra cosa también". Por eso te digo, que no me parece que tenga... que sea más importante que las otras. Me gustaría verlas como un continuo. Todas. Y que todas apuntamos a lo mismo, ¿no?
E: En este tema de las Áreas y las asignaturas... ¿Vos qué pensás de las actividades—en general, en los alumnos, en la universidad—de las actividades de lectura y escritura? Actividades por medio de las cuales ellos construyen significado. Acceden a muchos de los contenidos de las asignaturas por medio de la lectura. Y por medio de la escritura o son evaluados o realizan trabajos. En tu caso también en Residencia hacen los planes... ¿Vos cómo pensás, tenés alguna idea sobre cómo deberían enseñarse la lectura y la escritura? A este nivel de los alumnos universitarios.
D: A mí me parece que desde el tema del nivel de la lectura... Nosotros, por ejemplo en Metodología y en Didáctica, son alumnos de segundo y estamos hablando del primer cuatrimestre de tercer año. No sé si ellos tienen esa construcción de la lectura, o ese pensamiento de la lectura como construcción de... *meaning*. Me parece que leen para clase, leen para las materias... pero que no son tan *aware* de que ahí hay *meaning* y me parece que no hacen una construcción del significado tanto como lo podrían hacer. Me parece que falta un poquito. Todo trabajo grupal es a través de la lectura y en cuanto a lo que escriben, que lo vemos a través de los planes, es, claro, un tipo de discurso muy específico. Y se trabaja muchísimo el tema de los planes. Nosotros trabajamos siempre desde Didáctica con... a empezarle a hacerles escribir planes...
E: ¿En inglés los planes?
D: En inglés, sí, sí. Entonces, ya, en Didáctica nosotros le damos muchas cosas... Didáctica es anterior a Residencia. Se le da mucha importancia en *language teaching theory* a la creación de planes. Y como hay *feedbacks* que son a nivel personal... [Fin del lado A del cassette]. El docente les da indicaciones no solamente del punto de vista del contenido, del diseño de la actividad, sino... Digamos, la narración del plan, también.
E: ¿Hacen un poco de *process writing*, entonces?
D: Sí, hacemos un poquito de *process writing*. Pero por lo menos del punto de vista del contenido. Porque el alumno, como te explica primero la actividad, antes de entregarte el plan, te la dice, qué actividad, te la cuenta cómo la va a hacer. Entonces ya un poco está orientado hacia lo que tiene que escribir. A veces, algunas, las discutimos en forma oral. Otros dicen "yo escribí una [actividad]". Y vos mirás la *draft copy of that*. Una copia borrador. Y por ahí no se lo corregís pero le vas diciendo "¿qué querés decir?"
E: Así que lo vas elicitando...

D: Se lo vas elicitando... Es decir, yo o encuentro tantos problemas en la redacción del plan. Pero me parece que... En la redacción. Por ahí el contenido es otra cosa, ojo. Digamos, que la actividad sea apropiada o no. Que la actividad esté bien secuenciada, ¿viste? O que haya tenido en cuenta aspectos teóricos en el diseño de la actividad, pero eso es otra cosa. Yo me refiero a que yo le entiendo lo que quiere hacer. El plan está correcto desde el punto de vista de la forma.
E: ¿Pero le lleva varias instancias lograr ese plan?
D: Y... le lleva, le lleva. Porque hacen Didáctica...
E: No, no con la sesión, con la docente.
D: Sí, porque primero escribe dos de modelo, yo tengo algún modelo. Para que el alumno no se enganche y resulta que después hay una cosa repetitiva. Y después, bueno, se los corregimos, se los entregamos. después entrega cinco. Hablamos, entregamos. Entonces, hay un movimiento. El plan es bastante dinámico en ese sentido. Así que yo no encuentro...
E: Claro, yo no me acuerdo de haber hecho eso.
D: No, porque no lo hicimos. No, no, no, el plan es bastante dinámico, porque va, viene, lo escriben de a dos... No es que lo escriben de a dos: lo charlan de a dos. También pueden estar escribiéndolo las dos.
E: Tal vez lo más importante sean esas charlas que tengan...
D: Son muy importantes, sí. Yo les pregunto, les digo "¿Uds. qué fue lo...?" "Y...las charlas, las charlas". Claro, pueden hablar... Eso lo valoran muchísimo. Incluso el trabajo de par. Ellas... es una cosa de contención y de ideas que... Ellas les parece que podrían hacerlo... Tengo muy buenos comentarios de trabajo en pares. Así que, bueno, eso lo tenemos que seguir haciendo. Así que, eso, desde el punto de vista de lo que escriben. Pero no es otra cosa lo que encontramos. Pueden escribir un *report,* escriben también en el cuaderno.
E: ¿Qué tienen, un *journal*?
D: Tienen como una especie de *journal.* Ellas, también, ellas allí escriben. Tienen una primera parte de observación: que observan la escuela, los chicos, las autoridades, los recreos, cómo los chicos van al baño, si los dejan salir, si no los dejan salir, si se mezclan, si no se mezclan, quién toca la campana, a quién le piden ayuda si un chico se accidenta, etc., etc., etc. Quién los cuida en los recreos, etc., etc. Eso lo escriben, también. Y después describen las clases, y las preguntas. Y contestan las preguntas. Así que ahí escriben bastante.
E: Por ahí un poco es el contenido.
D: Es el contenido. Nosotras... Generalmente, si hay cuestiones de lengua que no están bien, o que no están bien redactados... se lo apuntamos también ¿no? Pero, en realidad, es un momento de reflexión. Si vamos a hablar del lenguaje, la reflexión... A menos que veamos cosas que son muy gordas.
E: Pero vos siempre estás hablando de instancias... Entonces ellos con la escritura construyen *meaning*...
D: Sí, también, construyen. Sí, sí, sí, tenés razón. Sí. Absolutamente, porque en ese libro, ese cuaderno escriben... Algunas escriben menos. ¡Otras escriben...! Hojas y hojas.
E: Yo creo que sí, porque necesitan. No es que están escribiendo simplemente por el hecho de hacer una práctica o que el docente...
D: No, no, no, no.
E: Sino con un propósito.
D: Sí, nosotras nos tenemos que enterar. Es decir, nosotras, como no conocemos la escuela, tal vez. O el grupo. Entonces ellas, toda esta primera parte donde ellas ven toda esta narración de lo que observaron. Sí, nosotras nos enteramos, nos estamos comunicando, porque ellas nos están diciendo, y además: "la profesora no sabe hablar inglés, son cuarenta, no saben trabajar en pares, no saben esto". Y la lectura... es una lectura que a mí me parece que todavía es como... Pero, bueno, tienen que ver con la maduración, también. Les falta una vuelta de tuerca, en el sentido de poder confirmar y poder reconstruir el significado que el escritor intentó poner. Pero... por ahí no tienen tanta experiencia como para poder... Yo no veo tantos problemas ahí. No veo tantos problemas.
E: ¿Vos cómo pensás que habría que evaluar a los alumnos?
D: ¿En las materias nuestras?
E: Sí, y por lo general. Porque nosotras tenemos los parciales, parcial escrito y después tienen alguna instancia oral... ¿Vos pensás que podrían evaluarse de otra manera?
D: Mirá, a mí me gusta hablar con el alumno. Eso sí, me gusta hablar con el alumno. Me gusta... tener el parcial oral. Me gusta poder hablar con el alumno. Porque, bueno, me parece que lo veo mejor si lo estoy viendo y me fijo cómo se organiza, para hacer la exposición, para hablar, el uso del lenguaje... A mí me da la pauta de qué pensó cuando está hablando. Cómo está pensando. Cómo se organiza.
E: ¿Vos tenés todos los parciales orales?
D: Sí, todos.
E: ¡Ah! ¿Los dos?
D: Sí.

E: ¡Ah! ¿Todos orales?
D: Todos orales, sí. Son todos orales y tienen la posibilidad de una parte del oral, ellos traen algo ya preparado. Que no es un tema, generalmente es una actividad. No un tema. Una actividad donde ellos analizan aspectos de la teoría que han reflejado en el diseño de la actividad. O si ellos la diseñan, que aspectos de la teoría tuvieron en cuenta en el diseño de esa actividad. Y... Si bien hay a quien le falta experiencia, a mí... Lo que yo rescato es ¿qué pensaron ellos cuando diseñaron esa actividad? Y la cantidad de preguntas que ellos se hicieron. Y eso me sirve mucho. Y a mí me gusta eso. Y después, tiene una parte de teoría porque a mí me gusta ver, también, cómo se maneja en lo teórico... Y qué rescató de la bibliografía para hacer su presentación sobre ese tema. Digo presentación, pero no lo conoce el tema ¿eh? No es una presentación. Yo le doy el tema, pero yo quiero ver la bibliografía... ¿Qué rescató él para manejarse con ese tema?
E: ¿Y los prácticos también son orales?
D: Algunos son orales y otros son escritos. Hay un poco de todo. Algunos son orales y otros escritos. No todos orales.
E: Pero los parciales, sí...
D: Los parciales, sí.
E: No, te preguntaba porque generalmente la tradición es que el primero sea escrito y el segundo oral. Pero, bueno...
D: Sí... Pero...
E: Claro, son menos...
D: ¡Sí!
E: Son más avanzados...
D: Es decir, tenemos esa cuestión de que... es importante la práctica. Entonces, hacer una pregunta práctica, con una actividad... A mí me parece que, cuando yo las tomaba, las actividades, por escrito, es medio injusto a veces. Porque el alumno tiene que pensar en un montón de cosas, qué dice tal, con las dos horas, tienen que ver la actividad, qué harían. A mí me parece que si yo se la dejo pensar, es como si el alumno no tiene excusa. "Yo te di toda la oportunidad de pensar la actividad. Tenés toda la bibliografía disponible. Yo quiero saber, vos, qué hiciste con esa actividad".
E: ¿Es una especie de parcial a libro abierto?
D: La actividad es una especie de parcial a libro abierto. Es como que tiene dos partes el parcial: una que es la actividad que el alumno prepara, y ésa es a libro abierto. Porque él pude mirar lo que quiera en la bibliografía. Lo cual a mí me da la pauta de cuán responsable ha sido con la bibliografía. Porque, realmente, si viene y te diseña la actividad y no la sustenta mucho desde lo teórico... Realmente ha sido pobre, porque él tiene todos los libros, puede sacar lo que quiere, leer lo que quiere... Pero lo que yo quiero ver es cuánto aprovechó de todo eso. No es la opción que tenga que ver con que está bien o está mal. Yo lo que quiero saber es cuánto se preocupó por analizar esa actividad. Una cosa así. Una parte difícil. Pero no te puedo decir que una cosa... Las dos son importantes. Pero la actividad me parece más justa si él tiene tiempo de prepararla.
E: Que en la vida real es supuestamente cómo va a hacer...
D: Claro. Supuestamente.
E: ¿Cuál es el perfil del egresado que vos pensás que debe tener la carrera? Yo sé que está en el Plan de Estudios... ¿Pero vos cuál pensás que es el perfil de nuestro egresado?
D: Bueno, lo que pasa es que uno quisiera que el egresado... esté con todo. Yo no puedo dejar de lado el tema... Es decir, yo le doy mucha importancia a su responsabilidad, a que tenga una clara responsabilidad de cuál es el rol del docente en la sociedad. De eso no me cabe ninguna duda. Que sepa bien... No que sepa, que tenga una sensibilidad hacia el rol docente en la sociedad. Que sea responsable... en cuanto a sus alumnos y el dictado de las clases, a la preparación. Que sea una persona responsable. Eso me parece... Yo el tema de la responsabilidad lo tengo pero... hasta acá. Va a llegar en hora a dar clase, va a corregir, va a preparar la clase... A mí me gusta que la gente sea responsable. A mí me parece que tiene que tener... Yo te diría... No sé cómo definir la competencia comunicativa. Me parece que tiene que estar, ¿viste? No me parece que sea una cosa que pueda dejarla de lado. Me parece que la competencia comunicativa la tiene que tener. La tiene que haber desarrollado. Nosotros lo diríamos como lo decíamos antes "que hable bien inglés". No hay otra. Que hable bien, que lo escriba bien, que lo lea bien, no hay otra. La tiene que tener. Y ahí, eso va emparejado con el tema de lo cultural. Va emparejado con el tema de lo cultural, que también lo tiene que tener. Para poder hacerle... para formarlo también en lo cultural. Para formarlo desde lo cultural y para que se distinga de la otra cultura, pero no mal. Digamos, para que se distinga bien, para que se distinga y lo acepte y no desde una cosa discriminatoria. Es una cuestión de que... es otra cultura y yo tengo que conocer también esa cultura. Para hacerle ver que es otra cultura, que es otro idioma, que no es la de él, pero que la tiene que aceptar, que la tiene que reconocer. Y como tiene que aceptar la asiática, la japonesa, y la cualquier otra. Es muy difícil. Yo, a veces, así, cuando hablamos,

yo me voy a la cuestión de que tenga una pasión y un amor por la cuestión de la responsabilidad. Porque tiene que... De alguna manera, eso lo va a ayudar, si tiene oportunidad, a compensar por las otras deficiencias. Es decir, si todavía lo de la cultura, ponele, no [lo tiene]... Pero si es responsable, si es un docente responsable, él se va a ocupar de conocer más de la otra cultura y de esos *gaps*. Por eso resalto el amor ése por la responsabilidad y el rol docente, porque me parece que—si lo tiene—va a poder de alguna manera los otros *gaps*... compensarlos. Va a continuar formándose. No es que, chau, se olvidó de historia, o se olvidó de literatura. No, pienso que... Tiene que ser responsable. Tiene que ser conciente de ese rol.
E: La última pregunta. ¿Vos pensás que la responsabilidad es algo que nosotros...? ¿También puede inculcársele desde el plan?
D: No sé si inculcarse es la palabra.
E: ¿O modelarla? ¿O mostrarla?
D: Sí, pienso...
E: Justamente se puede decir "no, alguien es responsable de manera innata... No hay nada que podamos hacer".
D: No, no, hay gente que es responsable, que ya la trae esa cuestión de la responsabilidad. Hay gente que no lo es. Y yo pienso que, de alguna manera, sí la podemos trabajar a la responsabilidad desde el rol docente. Pienso que sí. Pienso que sí la podemos trabajar. Lo que pasa que también por ahí, es un poco también la maduración. Pero pienso que sí la podemos trabajar. Sí, sí, sí. Pienso que tiene que tener un lugar. En las nuestras, tiene un lugar. El profesor unido a la responsabilidad que tiene como docente en la sociedad, frente a los alumnos. Por lo menos, frente a los alumnos. Pienso que sí se lo puede trabajar, no sé si inculcar, pero sí se puede trabajar.
E: ¿Entonces pensás que es una de las cosas que el plan debería enfatizar? ¿Desde todas las Áreas?
D: Pienso que sí, que la podría enfatizar desde todas las Áreas. Posiblemente, las áreas lo enfaticen en la responsabilidad desde el punto de vista de "bueno, vos sos responsable de este trabajo y tenés que entregar la historia..."
E: Sí, yo lo hago. No se me ocurre otra cosa... [Ríe].
D: Claro, pero, bueno... Yo pienso que el que no es responsable presentando el trabajo, mañana cuando le pidan el programa, no va a tener la responsabilidad de hacerlo como lo tiene que hacer y entregarlo cuando lo tiene que entregar.
E: A mí me pasa a veces en las materias mías que hay alumnos que hablan muy bien inglés. Y... yo los veo que no estudian mucho. Y hay alumnos que a lo mejor no hablan tan bien inglés, les cuesta mucho la materia, pero yo los veo que estudian mucho, y trabajan mucho. Y yo a veces pienso en el Área de Uds. y digo "esta persona que habla tan bien inglés, un día tiene que preparar una clase... Yo no sé si la va a preparar".
D: Exactamente. Claro.
E: A lo mejor premio más a la persona que realizó un esfuerzo mucho más grande porque sé que enfrentada...
D: Bien, bien, que enfrentada a un... esa actitud un poco la traspasa. Yo pienso también que sí. Por eso te digo... De alguna manera...
E: No lo sé, estamos hablando de cosas muy subjetivas...
D: Estamos hablando de cosas subjetivas, sí, sí. Esa responsabilidad... de todo. En venir a la sesión, en participar, en buscar el material, el estar en el colegio... eso es una pauta que yo creo que... una conducta. Por eso yo esa vez me enojé tanto cuando los alumnos no vienen, no son puntuales, en el inicio. Porque, bueno, no son puntuales, porque no entregan las cosas... Eso es un poco la responsabilidad.
E: Claro, nosotros los docentes deberíamos también... ser puntuales...
D: Absolutamente sí. Por supuesto. No pueden ser responsables si nosotros tampoco no les hacemos ver eso. No le podemos pedir tantas cosas si nosotros... Eso es una cosa que ellos me dicen "al final, tanto *process, process, process* pero la nota sale de los dos parciales". Entonces ahí tenemos que rever, replantear, decir "bueno, acá, ojo que tenemos que considerar esto otro". Por ahí tomar también en cuenta para dirimir una nota, o incluso la promoción, o el trabajo de la *microteaching experience*, por ejemplo, que no lleva una nota. Ellas dicen "se hace". Pero, bueno, si trabajó mucho en la *microteaching experience*, eso lo tenemos en cuenta.
E: Es un problema, claro, vos estás haciendo con ellos lo que teóricamente ellos no tendrían que hacer en la clase. Es un problema de los profesorados en general.
D: Pero nosotros, como tenemos, en general—vamos a ponerle un número de treinta alumnos—entonces vemos que podemos hacer una especie de seguimiento, o sea...
E: Sí, con treinta alumnos se puede.
D. Así que podemos tener en cuenta un poco el proceso... Generalmente es, por ejemplo, eso es muy claro en la actividad. "Mirá qué actividad preparó, está muy bien diseñada. Tiene diez minutos". Vas

viendo que las actividades se van limitando más, le va prestando más atención, bueno. Entonces se va haciendo más responsable ante el trabajo que tiene que hacer. Pero, la responsabilidad es un tema... que es crucial. ¿Si no después qué van a hacer? Van a llegar tarde, no van a preparar las clases. no van a corregir, no...
E: Y, sí, hay docentes así. Yo lo tomo desde el hecho que ellos cumplan con sus tareas, sus lecturas, buscar palabras en el diccionario. O cuando a veces uno les da algo para leer. "Bueno, muy bien. ¿Qué es tal cosa? No lo buscaste en el diccionario". Yo supongo que, dando una clase. no lo va a hacer.
D: ¡Claro!
E: Es lo que yo supongo, me temo...
D: ¡Y claro! Me temo que es así, ¿eh? De alguna manera, eso también está. Tranquilamente uno puede pensarlo, e incluso puede decírselo al alumno...
E: Yo se lo digo.
D: ¡Por eso! ¡Claro!
E: Hago [ríe con ironía] instrucción abierta.
D: A mí me parece que, bueno, eso es una manera de trabajar en la misma idea. Me parece que sí. Pero... no con la decisión de decir: "no sabés". Sino con la decisión ésa del futuro docente. Eso me parece que...
E: Nosotros... A lo mejor, uno pertenece a otra generación que vos antes hacías las cosas porque debías hacerlas. Ahora uno ve que... no son así las cosas. Por más que sea obligatorio no lo hacen. Y yo a veces he tratado de buscar la manera en decir "bueno, si esto es un profesorado, tenemos una salida profesional... Esto se ve reflejado en que no lo hago, no sé, voy a la clase..." Y después inclusive yo ya lo llevo al tema de—no solamente el alumno—sino del padre del alumno. Si es un alumno en edad escolar. Porque yo... hablo desde mi experiencia como madre, o las cosas que uno escucha a otros padres que le reclaman al profesor de matemática, de lengua...
D: Tal cual, tal cual. Sí, sí.
E: Les explico que no hay nada peor que enfrentar a un padre.
D: Claro, sí, es importante. Es importante eso también. Yo creo que todas trabajamos con la responsabilidad. Lo que pasa que lo vemos más porque, bueno, pero es como más global en el Área la responsabilidad.
E: Claro, te iba a preguntar... La última, de verdad. Porque vos hablaste la otra vez de las condiciones materiales para dictar las materias. Vos hablaste de los libros de texto, de las aulas adecuadas. Hablaste de la bibliografía. ¿Vos qué pensás de los recursos humanos para el plan? Que serían necesarios para dictar el plan... ¿Qué importancia le das a lo humano? Si estamos hablando de la responsabilidad, cómo la trabajamos todos... Porque cuando hablás de la competencia sociolingüística. Estamos apuntando a cosas que a lo mejor estamos de acuerdo vos y yo en este momento y nunca nos habíamos hablado antes...
D: ¿Qué pienso...?
E: Sí, ¿cómo pensás que...? Claro, vos decís "recursos materiales: necesitaría más libros, aulas más adecuadas, otros horarios". Vos decís, "bueno, los recursos humanos ¿qué importancia tienen?"
D: Y... los recursos humanos son muy importantes.
E: Somos los docentes...
D: Somos muy importantes. Somos muy importantes. En el área que nosotros trabajamos, son importantísimos. Porque nosotras... desarrollamos mucho el contacto personal con el alumno. Entonces, los recursos humanos son muy importantes porque es cuando tiene esa posibilidad de verlo cara a cara y de estar cara a cara... donde me parece puede llegar a hacer más mella en el alumno. Entonces, en ese momento, necesitamos un docente que sea conciente de esa posibilidad que tiene de llegar a través de ese contacto tan personal. Y de hacer el mejor uso posible de ese momento. Muchas veces pasa que nosotros tenemos una clase—incluso si es de treinta—pero que no llegamos a detectar cosas. Porque está allí... Uno puede hacer un seguimiento, pero en el contacto personal surgen cosas que uno no pudo vislumbrar. Y que tienen que ver con conflictos emocionales, y de afectos que en la clase, cuando dicta, la clase, surgen. Salen. Entonces, a mí me parece que los recursos humanos... Sobre todo en estas oportunidades que tenemos de hacer un contacto tan personal con el alumno, son muy importantes. Yo calculo que son importantes en todas las cátedras. Lo que pasa es que yo no sé, en las otras cátedras, cómo se pude manejar la cuestión de las otras dimensiones que tiene el alumno que están más allá de lo puramente académico. No aflora tanto. Por ahí sí aflora cuando vos decís "bueno, le puse una nota... Vino, me protestó, se enojó conmigo".
E: O se puso a llorar...
D: O se puso a llorar. Entonces, bueno, vos ahí a lo mejor tenés una oportunidad. Tampoco vamos a hacerle un lugar de contención al alumno. Pero nosotras, desde nuestras materias, tenemos que hacer un poco esa cuestión de... No quiero decir contención, pero un acompañamiento muy especial. Porque está muy relacionado con la reflexión, con lo que van a hacer. Entonces, la verdad, que si somos cinco, mejor. Mejor que si somos dos. O tres. Porque lo seguimos más. Y después nos llega a clase y por ahí le tiró así

las cosas [se levanta, toma su carpeta-fichero, y la arroja golpeándola con fuerza sobre el apoyabrazos para escribir de una silla].
E: ¿Al alumno?
D: Al alumno. ¿Y qué hacemos con ese chico? Porque nosotros no nos dimos cuenta de que de repente podía hacer una cosa así, ¿me entendés? Y lo mismo en la clase. Cuando vemos que llegó a la clase con ése... O pegó un grito... inapropiado. Que nosotros no lo pudimos ver de antes. No lo percibimos. Entonces el recurso humano del docente es vital.
E: El año pasado fui a un congreso de educación en Santa Fe... Ahora no recuerdo el nombre de la autora. Lo tendría que buscar. Trabajaba en un instituto de formación docente en el gran Buenos Aires. Y creo que ella es psicóloga. Y el instituto de formación docente organizó una serie de sesiones de terapia periódicas para practicantes. Tiene una formación, porque es maestra, y por otro lado es psicóloga. Trabaja con sesiones de terapia, o análisis, de grupo, no recuerdo bien el nombre...
D: Sí, es todo un tema. Porque a veces... surgen casos difíciles. Que nosotros tampoco somos psicólogos. Nosotros tampoco somos psicólogos. Tampoco tenemos que saber tanto de psicología para poder manejar... Pero enfrentamos situaciones... Porque se da el momento. se da. Y como nosotros le abrimos a eso "¿vos estás de acuerdo, no estás de acuerdo? ¿Qué te parece lo que yo te estoy diciendo? ¿Te parece que es apropiado?" Entonces, le damos el pie. Y entonces el alumno responde. Pero eso es una cosa. Y hay otras cuestiones que... Ellos están relacionados con un grupo de treinta chicos, y en el grupo y la institución hay problemas de mucha índole. Entonces hay cosas que surgen.
E: Ellos a veces lo dicen. Yo no sé cómo ayudarlos. A veces dicen que tienen problemas para dar los orales, o se sienten muy nerviosos, o se bloquean, o tienen situaciones de angustia. De estrés. Y yo a veces me pregunto, si tienen problema para rendir un oral, frente a un profesor, o dos, ¿qué pasa cuando tenga cuarenta niñitos de seis años saltando como locos? Que los hay. A veces yo les digo que tendrían que empezar a pensar en buscar alguna manera de contener sus emociones, o controlarse. A mí siempre me la tomo por el lado del yoga o cosas por el estilo. O la relajación. A veces me la tomo por ese lado físico. No sé. Pero a veces a mí me plantean esas situaciones y yo les digo que tendrían que empezar a pensar... Si no puede controlar una situación, los nervios lo hacen decir cualquier cosa, que pierde mucho la memoria. A mí me preocupa mucho eso, pero no sé qué hacer.
D: Podemos llegar a pensar: estamos solos, sin nadie que lo observe, que lo mire, que nadie le ponga una nota, va estar más tranquilo. Y por ahí va a hacer las cosas de otra manera... Eso nosotros no lo sabemos. Lamentablemente lo tenemos que juzgar como lo juzgamos y lo juzgamos por lo que nosotros vemos. Pero, bueno, nosotros también tenemos nuestras creencias como docentes y a partir de ahí, y de lo que dijo, y de lo que venimos viendo, más o menos...
E: Vos te estás involucrando con terceros en la relación. Porque tenés que... estás trabajando con chicos. Ahí está el problema.
D: Claro, exactamente. Es una situación... Por eso te digo, eso sí lleva un tiempo. Y entonces ahí se ve que los recursos humanos tienen que ser útiles. Yo no te quiero decir que tengan que tener más calidad que otros, no. Quien te enseña literatura o historia es tan docente como el que te enseña otra cosa. O está en el Área de Formación Docente. Eso no cabe duda. El tema es cómo... Desde el Área de Formación Docente...
E: Bueno, me hiciste pensar en las materias. Porque, como te digo, esa angustia...
D: Pero, desde ya, la angustia que tienen, yo lo entiendo perfectamente. Cuando van a dar examen.
E: Pero en los casos que la manifiestan, son casos que no la pueden manejar.
D: Claro, ponele que no la puede manejar, pero que uno de alguna manera lo vaya guiando. Yo aprendí a manejarlo. Es difícil.
E: Bueno, acá, el Servicio de Salud, tiene psiquiatras. No sé psicólogos. El Servicio de Salud tiene.
D: Hay chicos que vienen a la clase que tienen problemas de fobias.
E: ¡Ah! Bueno, es un tema psiquiátrico.
D: Es un tema... Pero llegan y uno no sabe. Porque qué sé yo del alumno cuando lo vimos sentado ahí y eventualmente lo vas conociendo, sí. Pero hay muchos que no participan, o son más callados... O por ahí... Tuve una chica que se me desmayó en clase. Claro, se desmayaba. Y entonces, bueno, no sé cómo tenemos que hacer. Pero hay casos.

Siendo aproximadamente las 13:15 horas finaliza la segunda entrevista. La entrevistadora solicita permiso para consultar los planes de trabajo docente de la entrevistada, y esta última accede al pedido.

C.4. ENTREVISTAS TITULAR AC

Primera Entrevista Titular Área Cultural, 11-3-05, c. 10:00 horas

D= Docente
E=Entrevistadora

Los "sí", "ajá", "hmm", "eh" de la entrevistadora entre las respuestas de la docente han sido suprimidos. También han sido suprimidas ciertas repeticiones o vacilaciones de la entrevistada.
La entrevista abre asegurando el anonimato y la confidencialidad de los datos.

E: Bueno, lo que yo siempre empiezo preguntando son algunos datos biográficos. El primer dato biográfico que pregunto es la edad.
D: 51.
E: Y después... una pequeña biografía escolar. Comenzando con tus estudios primarios..., secundarios, universitarios.
D: Bueno, los primarios estuve en tres colegios distintos por distintas cuestiones de mi vida que nos mudábamos de barrio. Después bastante estable en la escuela secundaria. Una secundaria grande con 1.500 alumnos. Pero no hice el último año porque me otorgaron una beca para venir a la Argentina a estudiar en Santa Fe, así que hice un 4° año en una escuela de monjas en Santa Fe habiendo ya terminado en el fondo en EEUU. Después volví... ¿sigo?
E: Sí. Una pregunta, las escuelas que vos fuiste... ¿eran todas escuelas públicas en EEUU?
D: Sí. En EEUU, sí.
E: Menos la de acá. ¿Y vos sabías español?
D: No
E: No... [Risas] ¡No!
D: ¡No! Tenía un año de la secundaria... Pero empecé hablando acá.
E: En la escuela de monjas en Santa Fe.
D: En Santa Fe. Que teníamos como otra materia francés.
E: ¿Y por qué a Santa Fe?
D: Porque me destinaron ahí.
E: ¿Una beca del *American Field Service*?
D: Del *American Field Service*.
E: ¿Y después entraste a la universidad?
D: Y después volví y obviamente estaba a destiempo con todos mis compañeros, porque volví en febrero. Mis compañeros ya habían hecho por lo menos seis meses en la universidad. Entonces... Por un lado no estaba muy decidida de qué quería estudiar, por otro lado no tenía la plata para ir a estudiar una carrera afuera. Entonces empecé a tomar algunos cursos y trabajar. Cursos en *Wright State University* y trabajaba también. En la biblioteca de computación, así empecé a hacer computación. Y después de un año de juntar plata decidí que iba a estudiar periodismo en *Ohio University* en *Athens, Ohio*. Mi primera materia de periodismo fue una desgracia... Pero mi mentor a partir de ahí, Rainer Schulte... Por alguna razón, por una suerte de ésas, hice una materia con él que se llamaba "La traducción del romanticismo" y... empecé a estudiar Literatura Comparada. Hice dos años muy rápidamente, metí mis materias y me dieron fondos para estudiar en la UBA en el 75. La UBA estaba en un revuelo político total, entonces empecé en El Salvador. Hice un año en El Salvador con gente muy linda como Jorge Laforgue. Y mientras, estaba haciendo traducciones para una revista de poesía. Entonces tenía contacto con mucha gente de literatura acá en la Argentina, de traducción... por medio de Eduardo Galeano. Entonces trabajaba con la gente de *Crisis*, muy lindo año. Después volví en el 76 para terminar los estudios de grado. Y me aceptaron en Berkeley con fondos, así que empecé la maestría en [literatura] comparada. Al hacer la maestría, ya estaba con el viento... con las velas [su casamiento y mudanza a la Argentina]... seguí por lo menos los cursos del doctorado. Rendí los exámenes con la idea de escribir la tesis acá en la Argentina. Volvimos acá. Largué todo porque realmente el primer año... No podía trabajar así. ¿Sigo? Estaba embarazada... y empecé a tantear con el tema del romanticismo en la Argentina. Muy difícil, teniendo un bebé, ir a Buenos Aires, tratando de hacer el rastreo bibliográfico... era casi imposible. Lo veía muy difícil. Entonces cambié de tema. Cambié de tema porque mi mentor dijo "Hacé algo más contemporáneo".
E: ¿En EEUU?
D: En EEUU. Claro, porque él a su vez había ido a *University of Texas at Dallas*. Porque yo estaba trabajando en el fondo con Eric Johansen y Francine Macillo. Y empecé a hacer lo que siempre había hecho, que es traducción de poesía. Elegí toda una generación de poetas para trabajar con corte. Cuatro poetas argentinos para hacer la traducción y la reconstrucción de la traducción a través de... Bueno, obviamente, mucha investigación... Digamos.... de la historia de la sociología argentina en la época de la

dictadura. Porque elegí justamente los poetas que no se fueron. Y terminé de escribir la tesis más o menos en el año 88. Sí, mi hija había nacido ya. Tenía tres críos y la tesis, todos paridos. Y la presenté en el 89. A distancia fueron difíciles todas las correcciones pero... tenía el doctorado. Y seguí después haciendo la investigación acá.
E: Una pregunta. Porque, claro, tu biografía escolar es distinta de la de los demás profesores del departamento. Porque vos vas al revés. Sos [hablante] nativa del inglés y adquiriste el español en la universidad.
D: Yo diría acá. Empecé a hacer estudios de Literatura Hispánica precisamente... No, en Ohio también. Porque era una de mis literaturas... la portuguesa, hispánica e inglesa. Y cuando llegué acá inclusive mi primer cargo casi fue con Ignacio Zuleta en Letras.
E: Sí, eso te iba a preguntar, ¿cómo empezaste tu carrera en la universidad? Me acuerdo que empezaste en el Laboratorio...
D: En el Laboratorio, sí. Haciendo interpretación para [el rector] Álvarez [en 1981] y dando unos cursos y al año siguiente conocí a Carlos Domínguez y Sonia Bini que me dieron dos cursos, uno en Literatura Inglesa y otro en Lengua II. Y a su vez Ignacio Zuleta me quiso poner como Adjunta de él en su materia de Hispano I. Iba a estar a cargo de Sor Juana Inés, tenía todo preparado. Y en ese momento, digamos, por esos vaivenes políticos, no le dieron el cargo a él para un Adjunto, entonces no empecé Literatura Hispanoamericana sino en Inglesa.
E: ¿Vos nunca había hecho Literatura Inglesa?
D: ¿Inglesa? La parte de enseñanza, no. Había enseñado Literatura Hispanoamericana en Berkeley como Ayudante de cátedra.
E: ¿Y tu postgrado también era en Literatura Comparada?
D: Comparada, sí. Con la tesis en Literatura Argentina.
E: ¿Y en Literatura Inglesa te mantuviste desde entonces?
D: Sí, sí. Empecé porque había...bueno, digamos, el pan [risas]. Pero no era mi especialidad. Sí, era mi tercera literatura. Pero tercera, repito. Porque portuguesa era más importante que la inglesa.
E: Por eso es que te preguntaba. Lo que pasa es que se suponía es que como vos eras hablante nativa del idioma...
D: No, y con una formación en literatura. Esa era la base. Eso es cierto, me das un texto y yo te lo puedo trabajar porque tengo base.
E: Y esa fue la primera. Y después, también, pero ¿mucho tiempo después? tomaste a cargo la segunda Literatura Inglesa...
D: Sí, cuando concursé en el año 86. Porque Carmen se mudó, entonces yo tenía la segunda literatura también.
E: La tomaste y desde ese entonces la mantenés...
D: Sí.
E: Y vos me decías que antes de formar el grupo de investigación vos estuviste haciendo investigación.
D: Sí, para la tesis.
E: Para la tesis. Pero vos tenías tus contactos... en cuanto a investigación. O publicabas, o ibas a congresos.
D: Iba a congresos. Sí, he ido a los temas que yo estaba trabajando, que era el romanticismo en Argentina y la poesía argentina. Después, más o menos... Dejame pensar... ¿En qué año? Me invitaron a un congreso en Rosario que era de política cultural y di mi primera charla. Mi primera charla fue de traducción, la teoría de la traducción. Y ahí empezó, digamos, la parte formal de estar presentándome en cuestiones de traducción. Y en el año 92 formamos un grupo con Fabián Iriarte, Ana Porrúa y Adriana Bochino que, bueno, en el fondo... Ana sí estaba trabajando en cuestiones de traducción. Ella y Adriana habían sido dirigidas mías. Bueno, Fabián también. Que habían pedido becas de la UNMDP. Y Ana sí trabajaba en traducción. Por supuesto, Fabián también. Porque Gellman había hecho mucha traducción, pseudo traducción... Su enfoque de tesis doctoral era Gellman y siguió trabajando en cosas teóricas de la traducción. No porque haya estado haciendo traducciones ella. Ella tenía como otra formación en el área. Adriana Bochino no tanto.
E: ¿Y vos empezaste a dirigir becarios al doctorarte?
D: Antes de terminar el doctorado. Y con Fabián empecé en el 88. Si bien había terminado la tesis... Tenía la maestría. Pero el doctorado no me lo dieron hasta el 90.
E: ¿Y en este momento vos estás trabajando en la Universidad?
D: Y nada más. Sí, sí, sí. Estoy en algunas plantas docentes de postgrado en otras universidades del país. Pero, sí.
E: En cuanto a... Vos estás trabajando acá con una exclusiva... ¿Vos considerás que sos medio sostén de tu hogar?
D: Aproximadamente...

E: Hay quien es sostén absoluto, 30%, la mitad...
D: Absoluto, no. Sí, 40%.
E: Otra pregunta... En tu trayectoria escolar...
D: Digamos esto: yo tengo el sueldo estable. Entonces, yo diría en cuanto a importancia es sin duda el 50%. Más que la cantidad. Obra social... todo eso.
E: OK. Sí. En toda tu biografía escolar, desde el comienzo hasta el final, ¿hubo algunos profesores que vos admiraste, que te impactaron, que fueron modelo?
D: Sí, sí. Rainer Schulte. Obvio.
E: ¿Por qué?
D: Bueno, primero es una persona con una formación interdisciplinaria muy fuerte. Es músico. Para empezar, fue pianista. Después hizo su doctorado en EEUU en Literatura Comparada y es una de las primeras voces de la Literatura Comparada en EEUU. Porque trabajó con... no me acuerdo cuál... que es el fundador, prácticamente, de los estudios comparados. El fue uno de los fundadores de los estudios de la traducción. Y, sin duda, mi primer taller, amén de esta primera materia que era el romanticismo, yo empecé a trabajar en los talleres de traducción literaria que él dictaba, que él dirigía. Que fue lo que me enseñó a leer textos. No fueron los cursos de literatura sino los cursos de traducción. Que en su momento me convertí a la escuela de él en cuanto a la necesidad de la traducción como herramienta hermenéutica de los textos. Y he seguido... Sin duda. Después, entonces, también Francine Macillo fue importante, pero era amiga. Nunca fue profesora mía, porque era cuestión de la vida. Ella entró primero que yo. Dirigió... No, no dirigió mi tesis pero fue muy importante en la lectura de mi tesis. Eric Johansen, el sueco, fue el que dirigió mi tesis. Comparatista, modernista, traductor. Entonces, si bien no leía castellano, justamente fue un lector objetivo en cuanto a cuán legible era mi tesis. Con un acento muy especial, digamos, él fue el mentor en cuanto a teorías porque... primero, hacía teoría de la novela y de la poesía. Las dos cosas. Pero entre los movimientos de la Escuela de Frankfurt y.... Bueno, seguía realmente los estudios sociológicos de la literatura que siempre me interesó muchísimo. Entonces tenía ese equilibrio, porque Schulte era muy formalista y él sociólogo de la literatura y he seguido esos dos patrones con mis estudios.
E: Una vez te escuché decir que hubo un profesor que te inculcó el amor por la lectura, ¿Era Schulte?
D: No, no, no. Fue mi mentor.
E: Una vez dijiste, en un momento dado vos dijiste que tu pasión por la lectura y por leer textos...
D: Mi pasión por la lectura había empezado de chiquita. No, eso...
E: ¿O tu pasión por un tipo de lectura?
D: Por un tipo de lectura... No, no puedo decir eso tampoco. Me imagino que con él me convertí a lectora de la lírica. Antes había leído mucho más narrativa. Además me encantaba la ciencia ficción, las biografías, los libros históricos y con él, la lírica.
E: ¿Y vos tratás de imitarlos? ¿Esas cualidades que vos admirás en ellos?
D: Y, ya dije. Por las escuelas... por los talleres de traducción, sí. Sí, sí, sí, sí.
E: ¿Y en clase?
D: Y en clase no tanto. El era muy poco esquemático. Sus clases eran como conciertos. Que sí, en algunos sentido, sí. Porque algunos alumnos se han quejado de que es difícil tomar apuntes conmigo. Porque hago mucha lectura, muchas cosas improvisadas, trato de tener más diálogo con los alumnos. Sí, eso es de él también. Bueno, de Johansen, que él insistía que nosotros presentáramos los trabajos teóricos. Tipo seminario. Que me parece muy importante. Sí, sí, eso era de Johansen. La verdad que sigo... Porque él en clase siempre muy dinámico. Nunca nadie se dormía. Y se aprendía de una manera apasionada.
E: Bueno, y ahora con respecto al Profesorado de Inglés, ¿vos tenés en tu mente la idea de un currículo ideal? Si vos pudieras tener la libertad de implementar un currículo... ¿vos tenés una idea de cómo sería para vos un currículo para el Profesorado de Inglés?
D: Bueno, dependería del alumnado. En cuanto a cantidad y calidad, pare empezar. Cantidad, yo creo que implicaría la posibilidad de más calidad, también. Pero lo digo en función de que me gustaría que tuvieran más materias optativas. Entonces podrían elegir cosas que les gustan, aunque algunos seguirían con el facilismo de algunos profesores, que piensan que podrían rendir mejor los exámenes. Pero creo que abriría el camino a un alumno más apasionado, que siempre insisto en eso. Porque para estudiar la lengua yo creo que hay que tener cierta pasión por las posibilidades de la lengua. Y no la veo en la mayoría de los alumnos. Yo diría un 30% capta lo que yo digo en cuanto a la creatividad de la lengua. Y todos ellos, sin duda, tendrían que tener algún curso de Latín. Entonces mi plan de estudios incluiría latín, por supuesto.
E: ¿Obligatorio?
D: Obligatorio. Obligatorio porque yo pataleé mucho cuando tenía que hacer Latín y una vez que lo hice dije: "Qué lástima no haberlo hecho antes porque lo podría haber ligado a tantas otras materias". Pero además creo que todos se despertarían en cuanto a las posibilidades de la lengua, de las etimologías, que

son tan interesantes. Lingüísticamente hablando, ellos necesitan tener ese tipo de formación. Obviamente, esto es un profesorado. Entonces los cursos de docencia son importantes, no voy a decir que no son importantes. Creo que hay una sobreabundancia de los cursos en la pedagogía. Yo creo que se puede ayudar a dar herramientas y métodos de auto reflexión... Pero, un buen profesor, yo creo que tiene algo innato. En cuanto a poder estar delante de un grupo de alumnos, poder manejarlos, poder interesarlos, poder hacer una actuación para ellos. Yo creo que en la docencia hay mucho de *performance*.
E: Entonces vos hablás del número de los alumnos y el tipo de los alumnos.
D: El número de los alumnos porque teniendo más alumnos, teniendo más alumnos, se podría tener más materias optativas como la UBA, te estoy diciendo.
E: Y el tipo... ¿Supongo que tu currículo ideal tiene un alumno ideal?
D: Y... lo que estoy diciendo, un alumno un poco más apasionado por lo que está haciendo y menos enfocado a la vocación... o el oficio docente, o su trabajo final. O sea, en vez de simplemente hacer cuatro años y empezar a trabajar, que todos sabemos que empiezan a trabajar antes de cualquier forma, dejarse llevar un poco por el interés universitario. El conocimiento por conocer. Y no por aplicar todo. Pero eso es una queja en todas partes del mundo, porque los alumnos se están haciendo muy... Su enfoque va demasiado al trabajo final.
E: Y ese alumno... ¿vos considerás que tiene que entrar con una cierta competencia lingüística? ¿O vos considerás que si tiene una pasión por el lenguaje nosotros podemos darle, a través de un currículo en distintos niveles, la competencia lingüística que necesita?
D: Hay dos elementos que juegan ahí. ¿Estamos hablando de una competencia en cuanto a fonética?
E: No, no el manejo...
D: En cuanto a fonética, porque si son futuros profesores de inglés yo creo que cierta fonética tienen que manejar. Si no han tenido inglés nunca son pocos los que pueden manejar bien un segundo idioma después. Entonces es un problema. Un problema económico, además. Porque, es decir, los voy a exportar por año como hacen en EEUU Por ahí entran con muy pocas bases pero tienen la posibilidad de tener seis meses afuera. ¡Claro, claro! Realmente estar inmersos en la sociedad, en el aula, en la fluidez, en la necesidad, la crisis de tener que hacerse entender. La vergüenza de pronunciar mal y conseguir cosas que no querían [risas]. Pero es necesario porque si no es muy artificial. Es un problema económico, yo diría. Teniendo ese problema económico, yo diría que tendrían que tener formación por lo menos a partir de los 14 años. Una cierta base.
E: Y vos cuando hablás de las materias optativas, y de tener Latín, ¿Vos pensás que la carrera tendría que alargarse, tener más carga horaria?
D: Más de 4 años, no. Yo creo que 4 años está bien.
E: Ni mayor carga horaria ni mayor duración.
D: No.
E: ¿Vos pensás que después ellos pueden seguir un postgrado?
D: Tendrían que poder seguir un postgrado. Alguna licenciatura o postgrado, algo.
E: Pero es distinta la licenciatura del postgrado...
D: Sí. Sí. Pero alguna manera de canalizar los que quieren especializarse. Yo creo que una licenciatura podría ir perfectamente con una tesina. Una materia de investigación, una cosa así. No es necesario alargar tanto sino hacer un trabajo más.
E: Bueno, y en este currículo que vos tenés en mente ¿cuáles serían las condiciones materiales y académicas que lo podrían... hacer poner en marcha?
D: Bueno, lo que pasa que tenemos ciertas restricciones a nivel Ministerio de Educación en cuanto a las materias de los planes de estudio. Ese es un problema. Entonces es una realidad. Sacando algunas materias para que haya, para que se creen... profesores no todos iguales. Para nuestra formación sería interesante, yo creo. En cuanto a los profesores que hay en la universidad, creo que material humano hay. No creo que hagan falta muchos más profesores tampoco.
E: ¿En la Universidad?
D: Sí, de tener una licenciatura yo creo que... la dirección de esa licenciatura podría ser rotativa. Latín, sí, pero Latín tenemos con Letras. Así que eso no sería ningún problema.
E: ¿Y otras condiciones? ¿Materiales? ¿Locales? Que vos pensás... Hay gente que habla mucho de las bibliotecas, por ejemplo.
D: Con Internet, mucho de eso se está superando. Sabiendo manejar Internet y tener algunos fondos para pedir libros. Yo creo que no estamos tan mal. Y... hay otras bibliotecas extraordinarias en otras partes del mundo, pero hay algunas universidades chicas, bibliotecas más pequeñas. Sería interesante tener algo como *interlibrary loan* que se podrían hacer circular libros de otra forma en Argentina, pero no hay.
E: Pero... la Biblioteca central suele traer libros. ¿Vos probaste el servicio?
D: No.
E: Yo lo he probado.

D: ¿Sí?
E: A mí me trajeron, por ejemplo, *El sentido práctico* de Bourdieu, que no se consigue en ninguna librería, me lo trajeron de Sociología en la UBA. Me lo trajeron fotocopiado. Yo me hice una fotocopia, me la guardé. Y la otra vez me trajeron un libro de investigación cualitativa de Le Compte y Goetz, que es un clásico. Me lo trajeron de la Biblioteca Nacional de Maestros el 10 de enero. Por préstamo una semana. Lo fotocopié, y lo devolví. No te digo que te traigan *journals* súperespecializados de los EEUU. Pero ciertos textos clásicos te los buscan. Tienen un buen servicio.
D: Sí, yo soy un caso particular en ese sentido también, porque viajo todos los años a EEUU. Y las cosas que quiero, las consigo. Por lo general, y más, así que... No, es bueno saber. Habría que manejarlo mejor... Sabés qué pasa, que hay un factor tiempo también. Con materias cuatrimestrales... Con la mía hacen investigación, no van a tener el libro para hacer un trabajo de investigación en un cuatrimestre. Pero sí para una licenciatura.
E: Claro, sí, el libro entre que uno lo pide, lo consiguen, tarda aproximadamente un mes.
D: Sí, para un cuatrimestre es demasiado.
E: Claro, claro, tendrían que saberlo desde el principio del cuatrimestre. Otra pregunta más, otro comentario que también se hace mucho es el tema de volver a las materias anuales. Vos decís: alargar la carrera, no. Darle más carga horaria, no. Vos hablás de las materias cuatrimestrales. ¿Vos estarías de acuerdo con volver al régimen anual, o está bien el régimen cuatrimestral?
D: Yo estoy acostumbrada ya al cuatrimestral. Yo estudié así. Entonces yo veo ventajas. Justamente pueden ver más cosas... Son dos maneras de dictar las materias. Yo no tengo ningún problema con ninguna de las dos.
E: Otra pregunta más. Las materias que vos das. ¿Cuáles vos considerás que son los mejores textos para los alumnos? Los mejores textos a los cuales ellos pueden tener acceso, los cuales ellos pueden utilizar. Esto viene aparejado con las preguntas de la biblioteca y las preguntas que voy a hacer después.
D: Sí, son muchas fotocopias. Yo tengo los textos principales que usamos, fotocopiamos de esos textos, así que no tengo problemas con los textos. Pero son numerosos.
E: ¿Estás hablando de los textos que vos usás para teoría y crítica? No de las novelas...
D: Todo, sí, estoy hablando. En cuanto a la crítica... No leen mucha crítica en la primera materia. Algunas cosas, nada más. En la segunda, sí. Especialmente por el trabajo de investigación. Además tenemos semanas que están seminarizadas, que tienen que presentar trabajos críticos. Pero, otra vez, trabajamos mucho con las fotocopias.
E: ¿Y eso lo proveés vos?
D: Sí, lo proveo yo. Bueno, algunas cosas están en la biblioteca. Porque con los subsidios yo te traído muchísimos libros. Así que están en la biblioteca de Humanidades.
E: Y bueno, en última instancia fue provisto por tu iniciativa...
D: Sí.
E: En última instancia no los compraste pero... fue... así. Una pregunta, ¿vos...?
D: Sí, he sido camello de muchos libros.
E: ¿Alguna vez pensaste escribir un texto para dictar literatura?
D: No.
E: ¡No!
D: NO [risas].
E: ¿Nunca?
D: Nunca. No, no, he hecho guías... Pero de ninguna forma. Ya hay demasiado para la enseñanza de literatura. Yo no creo que haga falta otro. Y además no lo usaría yo, porque justamente intento tener una visión fresca todos los años para dar... para transmitir esa frescura e interés en lo que estoy haciendo.
E: ¿Entonces...?
D: Es más, toda la investigación que hago, por lo general, sale de alguna forma en los textos que estoy dictando. Porque aunque sean los mismos textos [en la materia] y yo esté investigando otros temas, puedo agregarles otro punto de vista en el dictado...
E: ¿Tampoco pensás...? Porque hay docentes que piensan si no escribir un texto, compilar una selección de textos, o de ensayos para la materia. ¿No es tu idea?
D: No, no, lo hice con el curso con Fabián. Con el curso a distancia. Que fue un experimento interesante, pero no... O sea, lo hemos hecho. Hay un texto para dictar Literatura Comparada a distancia.
E: ¿Pero no lo usarías en la materia presencial?
D: Y... Fabián, sí. Usa todos esos textos. Pero... él está leyendo cosas nuevas, y al ver cosas nuevas, siempre está metiendo algo nuevo.
E: ¿Vos no querés fosilizar?
D: Exactamente.
E: Y... pero vos escribís... Vos escribís.

D: Sí.
E: ¿Vos les das a los alumnos lo que vos escribís?
D: Si... están investigando sobre el tema, sí. Si no, no.
E: No en la cátedra como lectura obligatoria. ¿No?
D: No.
E: ¿Por? [Risas] Porque hay docentes que tienen la práctica contraria. Por eso te pregunto. Hay docentes que trabajan en la cátedra con su texto, dan su texto...
D: Pasan dos cosas. Primero, yo soy bastante humilde en cuanto a... imponer mi... punto de vista. Realmente intento hacer que los alumnos piensen. Y quisiera que ellos salgan con ciertas respuestas. Pero desde su formación, desde su bagaje cultural e intelectual. Si yo les estoy dando un texto mío escrito, me parece que estoy pidiendo que regurgiten lo que he escrito, que no quiero de ninguna forma. Si les ayuda para los trabajos de investigación, sí. Pero, además, como yo ya estoy en dos materias y he sido bastante importante en la formación de todos los que estamos dictando literatura... Ya es abrumadora, viste [Risas]. No, pero es abrumador desde el punto de vista de la literatura acá en Mar del Plata. Fabián y yo... Inclusive dirigió Schulte su tesis doctoral, y cuando estamos dictando la materia juntos... Porque muchas veces nos gusta ir los dos y dialogar y que los chicos nos escuchen. Nos empezamos a reír porque tenemos las mismas ocurrencias en el mismo momento. Yo siempre cuento la anécdota de que hice una pregunta retórica para que contestaran los alumnos y él levantó la mano y contestó porque le salió del alma [risas]. El dice que lo hizo porque quería... no quería demorarse en esa pregunta. Tenía ganas de ir a otro tema [risas]. Entonces le salió así... pero así estamos porque te imaginás... Hacer que ellos lean nuestros libros, o mis artículos, no me parece...
E: OK. Es otra visión. Es mucho más enriquecedor que ellos lean otros autores.
D: Claro, de otras partes.
E: Vos... ¿cada cuánto tiempo pensás que debería cambiar el plan de estudios de la carrera?
D: ¿En la carrera?
E: Sí, hablando del plan de estudios de la carrera. ¿Vos pensás que debería cada cierto tiempo...?
D: Sí, puede ser cada diez años. Porque hay exigencias laborales, exigencias epistemológicas que cambian yo creo que cada década. Y... *aggiornar* un poco el plan de estudios no está mal. Lo que pasa es que hay tanto control, insisto, a nivel Ministerio, que se hace todo un proceso tan burocrático que es muy poco creativo. Entonces soy un poco escéptica.
E: ¿Vos decís cambiar las materias o los contenidos mínimos de las materias?
D: Algunas materias podrían cambiar. Contenidos... Los contenidos mínimos son tan mínimos que da lugar a cambios de programa constantemente. Eso no me preocupa.
E: ¿Y vos cada cuánto tiempo cambiás tu programa?
D: Yo voy cambiando elementos todos los años. Pero cambio total hasta ahora no. Yo creo que Comparada... Bueno, no es mi materia especial, pero obviamente a nivel Área sí. Eso sí, tenemos planificado como para cambiar por lo menos cada cuatro años.
E: ¿Cambiar... todo?
D: Todo. Todo. Literatura II también podríamos llegar a... tener un cambio total...
E: ¿A la brevedad?
D: No, no a la brevedad. Sí, yo estoy pensando tomar un año sabático y de hacerlo lo voy a dejar a cargo de Rossana, Gabriela y Fabián y me encantaría que ellos directamente hicieran un cambio. Y yo les ayudo porque tienen intereses que no son... necesariamente los míos. Y se podría cambiar fácilmente. Mi punto de vista... O sea, mi formación para esa materia es comparatista. Me gusta agarrar un género y seguir la formación del género. Ese es mi lado formalista. Sociológico también, porque la novela en particular es un género nuevo... Y seguirlo desde sus comienzos al final, le da una visión muy interesante al alumno, porque entiende el impacto formal el impacto sociológico en la formación de un género. Por eso lo he seguido. Pero hacerlo... hacer la lírica, hacer el teatro... sería fenomenal. Hacer exactamente lo mismo. En teatro yo no haría porque no es mi especialidad. En lírica veo perfectamente a Fabián haciéndolo. La primera materia no tanto, porque soy... soy bastante tradicionalista en cuanto a la necesidad de tener una base acumulativa para estudiar literatura. Porque yo no la tuve. Yo hice todo al revés, y empecé con el siglo XX. Y tuve cosas que constantemente estaba reviendo las cosas que había visto antes. Que fue interesante. Es otra manera de hacer las cosas, pero fue un experimento de Schulte. El siempre dice: "Me encantó que no hayas tenido latín, ni el romanticismo...". Hice todo al revés. Empecé a ver el romanticismo y el modernismo. Y después hice... la época medieval cuando ya estaba en el postgrado. Y terminé en el Siglo de Oro.
E: En Historia Inglesa, la primera parte, yo también tengo la idea de empezar por algo más tradicional. En la segunda Historia es otra cosa, pero en la primera... necesitás la base. Una pregunta... Vos hablás todo el tiempo de Comparada... Yo estoy entrevistando a docentes que tienen la mayor cantidad de materias

dentro del Área. Y si bien vos tenés dos, vos en Comparada... ¿Vos estuviste muchos años a cargo de Comparada?
D: Sí.
E: ¿Unos cuantos?
D: Dos o tres, por lo menos.
E: ¿Y ahora seguís opinando? ¿U opinaste? Por la dinámica que tienen Uds., seguís...
D: Sí, sí.
E: ¿Siguen intercambiando ideas?
D: Además estamos todos en el mismo grupo de investigación. Entonces obviamente lo que uso del tema que estamos haciendo en nuestro programa trienal...
E: ¿O sea que vos tenés también una cierta influencia... en eso? Vos hablabas al principio de lo que a vos te gustaría que fuera el currículo para el profesorado de inglés, el plan de estudios. Alguna de esas ideas que vos tenés, en cuanto a lo que vos hablás de la pasión del alumno, de su capacidad crítica, de su conciencia sobre la lengua ¿vos tratás de plasmar algunos de esos ideales en tus materias?
D: Sí. Sí, sí, sí [risas]. Empiezo la primera materia con la especificación, justamente, de por qué están estudiando literatura. Entonces... yo creo que al final del cuatrimestre entienden... entienden. Yo creo que cada vez más hay más chicos que se interesan. Entienden por qué estoy apasionada. Entienden por qué Fabián puede estar cuatro horas dando un capítulo de *Beowulf*. Y no se aburren. Están empezando a entender. Lo que pasa es que a veces les faltan herramientas culturales, o hábitos de lectura. Porque... yo también empiezo la materia diciendo "Olvídense de memorizar. En esta materia tienen que sentir las cosas". Leo un verso de poesía para ver si pueden captar la aliteración y la importancia del sonido y nunca pensaron el sonido de las palabras como un medio de expresión. Y el primer día, siempre tengo a alguien que cae. O sea, no, no... Por eso, no estoy escéptica en cuanto a la forma en que ellos... Lo que pasa es que en la... carrera empiezan memorizando muchas palabras y formas... Entonces piensan que hay memoria y no sensibilidad en el aprendizaje. No creo que... Creo que no aprenden a sintetizar mucho... muchos conocimientos tampoco. Cuando yo hablo de una acumulación es una acumulación..., que tiene que sensibilizarse esa acumulación. No pueden simplemente mirar un gráfico de la formación de un género. Y tenés que entender que los lectores reaccionaban de cierta forma a todo esto... a todos estos géneros. Y tratar de emular esa reacción, que no es fácil. Pero... al final del primer cuatrimestre me doy cuenta... El año pasado estaba muy frustrada. Es el segundo [cuatrimestre] despertaron muchos y [sic]... hicieron trabajo de investigación como nunca habían hecho, por ejemplo. Porque estaba tan frustrada al final del primer cuatrimestre al año pasado...
E: ¿Eran los mismos alumnos?
D: Ajá. Yo traté de *aggiornar* mi materia con una película que había salido [*La pasión* de Mel Gibson] y... cambié el programa en función de esa película que había salido y no reaccionaron. Que es lo peor, ¿no? No solamente que no entendieron, sino que no reaccionaron en absoluto. Pero estaba tan frustrada y vieron cuán frustrada estaba [risas] que empezaron a, creo, ver la literatura desde otro punto de vista. Y los trabajos de investigación estaban... muy bien pensados... a partir del casi enojo, diría. Una frustración no con enojo con ellos, sino enojo porque... Mi propia limitación en cuanto a transmitir las... posibilidades de un texto literario y la manipulación que un autor puede tener en las reacciones de su público.
E: Vos dijiste al principio que estábamos siempre hablando de un profesorado de inglés. ¿Vos cuál considerás que es el peso que deben tener las distintas Áreas que nosotros tenemos en la formación de los alumnos? ¿Cuál es la importancia relativa? Tenemos cuatro Áreas: la de Fundamentos, la de Habilidades, la de Formación Docente y la Cultural. ¿Cuál es el peso relativo que vos le asignás a cada Área? ¿En la formación de ellos?
D: Igual. Igual. Por dos razones. Primero, es una carrera universitaria. Entonces, para mí, justamente, el nivel de exigencia en el Área Cultural yo sé que es alto y es distinto... De distinto índole, digamos, a las otras Áreas. Por un lado. Entonces, yo creo que tienen una visión... Bueno, más de un nivel universitario, no de terciario. Para empezar. En esa Área. Por otro lado, soy bastante firme en creer que la lengua parte de la cultura y no al revés. Entonces si no entienden cuestiones culturales, nunca van a entender el uso del lenguaje. No van a entender... cómo transmitir ese uso. Es decir, si no han tenido la experiencia propia.
E: Y... ¿qué peso tiene literatura? ¿Dentro de este esquema, de las Áreas y de la formación de los alumnos? ¿Cuál es la importancia que tiene?
D: Igual. Igual. Te estoy diciendo. Realmente yo creo que... Yo dicto la materia obviamente con las limitaciones lingüísticas que tienen, de vocabulario, yo diría. De vocabulario... Pero no en cuanto a la exigencia de la síntesis y la reacción a la literatura y a la teoría literaria. Entonces, yo, estas materias las dictaría en cualquier universidad del mundo con la misma exigencia, ¿cierto? ¿Qué más te iba a decir? ¡Ah! Insisto. Obviamente que leer literatura es... O sea, poder apreciar un texto literario significa que el alumno está entendiendo las posibilidades creativas de la lengua. Entonces, obviamente, es básico.

E: ¿Es básico para su formación?
D: Sí, sí.
E: OK. Vos... Hablando de los alumnos, lo que pasa en la clase... ¿Cómo pensás que ellos deberían ser evaluados? Vos les pedís trabajos de investigación, me estabas diciendo que lo medís es su reacción ante la teoría, su reacción ante el texto más que evaluar las condiciones formales del lenguaje. ¿Cómo pensás que debería evaluarse a los alumnos? Haciendo parciales, haciendo finales...
D: Sí, mis evaluaciones son muy variadas, para empezar. Tengo evaluaciones escritas, que son lo que se ha llamado tradicionalmente *explication de texte*, que obviamente viene del lado formalista, también. Pero es la mejor manera, creo, de hacerles escribir de una forma esquemática, tienen que aprender a hacer. Y en la parte oral, tienen que reaccionar a un texto escrito. La parte seminarizada es hacer una investigación sobre un texto y tener que transmitir sus conocimientos a sus compañeros. En las dos materias. Uno grupal y uno individual. Y después el trabajo de investigación final es para ver si pueden reunir todos esos elementos, hacer investigación, y aplicar esa investigación. Entonces ya va más allá de la creatividad de la lengua, de la reacción al texto, si no que va a intentar ver un problema en el texto e investigar el problema con los conocimientos que ya tienen en las dos materias. Y poder escribir un ensayo coherente sobre su tema.
E: ¿Vos pensás que esas formas de evaluación podrían extenderse a otras... Áreas?
D: Me dejás... [Cambio de lado del cassette].
E: Hay gente que habla de la licenciatura como un paso más a la investigación, y hay otra gente que también dice que, dentro del grado, nosotros podríamos concientizar al alumno un poco más... sobre... lo que es realizar trabajo de investigación. Entonces, mi pregunta es ¿vos considerás que este tipo de trabajo que vos hacés... puede transferirse a otras Áreas?
D: ¡Por supuesto! ¡Por supuesto! Y viceversa. Aspiraría que ya tengan los fundamentos de la construcción de un buen ensayo desde que llegan a mi materia. Que no tienen siempre. Que tengan cierta formación de historia. Que, por lo general, algo tienen pero... Sí, algunos no. Algunos no... Han memorizado algo, pero sin entender el flujo de los cambios históricos. No sé qué más.
E: Si... Para vos, en la formación del alumno, ¿qué papel juega la escritura? La lectura ya me has dicho el papel que juega la lectura. ¿Qué papel juega la escritura en la formación del alumno?
D: Creo que muchísima importancia...
E: Decís que pedís ensayos, pedís trabajos de investigación... ¿Qué papel juega la escritura para la formación del alumno, para su formación como docente?
D: Bueno, la escritura... es un reflejo, primero, de la posibilidad de crear un esquema... lógico. Que sería no necesariamente de nuestra formación en la carrera, pero siendo una carrera universitaria, sí. De alguna forma yo creo que no se tienen que recibir sin poder construir un buen ensayo. Yo creo que en cualquier carrera universitaria eso tendría que ocurrir, ¿no? Es un reflejo del poder analítico de un alumno. Además, siendo una carrera que enfoca la lengua, más razón todavía para poder utilizar la lengua de una forma comunicativa y creativa. Entonces es fundamental.
E: Entonces... También un poco volvemos cuando vos empezaste hablando del currículo ideal... es también un currículo en donde en todas las Áreas, en todas las asignaturas, ellos tuvieran ocasión de ejercitar su pensamiento analítico.
D: Sí, como deseo, sí.
E: Como deseo. También hay comentarios.... Sobre todo lo que a ellos les cuesta (en mi materia, no sé si en la tuya) lo que a ellos les cuesta mucho es el pensamiento inductivo.
D: Bueno, tuve un examen justamente antes de ayer. Había estudiado cualquier cantidad y no podía... No podía reunir todos los conocimientos en un ensayo coherente.
E: ¿Tuviste un examen escrito?
D: Sí, porque era libre.
E. Una alumna libre. Y... Bueno, la última pregunta. ¿Cuál sería tu perfil del egresado? ¿De la carrera? Resumiendo...
D: Bueno, siendo profesores de inglés, yo creo que tienen que tener buena fonética y dicción... Tener... Poder investigar cuestiones de la lengua. No necesariamente de literatura, puede ser lingüística... [Suena su celular]
E: [Resume lo anterior] Que pudieran tener buena fonética y dicción, que pudieran investigar cuestiones de la lengua que no fueran solamente la literatura.
D: Pueden ser de lingüística, de historia, de cultura general. Yo diría de poder ver cualquier producción de la cultura de habla inglesa y poder interpretarla y dictarla. Y también, como sigo insistiendo, un perfil universitario. De haber pasado por una estructura de educación superior que haya inculcado el poder analítico-lógico que pueden después inculcar ellos en otros.

Siendo aproximadamente las 11:30 horas, finaliza la primera entrevista

Segunda Entrevista Titular AC, 27-5-05, c. 15 horas.

E: Hay algunas cosas que quedaron pendientes porque tu experiencia fue distinta a las de las otras personas. A las otras personas les preguntaba, por ejemplo, sobre su aprendizaje del inglés. Porque empezaron siempre desde chicas. Pero vos, tu aprendizaje del castellano, que sería el equivalente, fue distinto. Entonces te quería preguntar, primero, si cuando vos viniste acá la primera vez a Santa Fe con la beca ¿vos elegiste venir a la Argentina?
D: No.
E: ¿Pero elegiste español?
D: No.
E: ¿Tampoco?
D: No, yo había hecho un año en la secundaria, nada más.
E: Pero cuando vos aplicaste... ¿para ir al extranjero?
D: Nada más, nada más.
E: Nada más. ¿Vos querías ir a otro país? ¿Tenías alguna expectativa?
D: No tenía ninguna expectativa. Brasil me hubiera gustado por la cosa de la música. Obviamente que mamá siendo alemana me hubiera gustado ir a Alemania. Me pintaba lindo ir a Australia por la playa [ríe]. Argentina no entró porque no entró. Simplemente no pensé en un país. Porque yo simplemente quería hacer una experiencia con otra cultura.
E: ¿Y vos hablabas otra lengua extranjera en ese momento? ¿Alemán?
D: No. Le entendía algo de alemán [a su madre]. Por ahí algo de castellano por la escuela.
E: Nada más. ¿Y cuando volviste a la UBA en el 75, ahí sí fue tu decisión?
D: Sí, sí, sí.
E: Ahí sí fue tu decisión. No es que...
D: No, no, no, no. Mi idea era hacer el trabajo de literatura argentina.
E: ¿Tu *major* era literatura argentina? ¿O era la portuguesa? ¿Latinoamericana?
D: No, latinoamericana.
E: Latinoamericana.
D: Latinoamérica, inglesa y portuguesa. Las tres.
E: Sí. ¿En ese orden?
D: Tal cual.
E: Y otra pregunta... Porque también la gente que empieza a trabajar en el Profesorado de Inglés generalmente empieza como ayudante en una materia, o como adscripta porque le interesa... Tampoco fue tu caso.
D: Entré como Adjunta, con Sonia y me imagino Titular ya, con Literatura Inglesa.
E: ¿Cuándo se fue Connie?
D: ¿Se fue... quién?
E: Connie Andrews. No, ya se había ido. Carmen estaba con Connie Andrews.
D: Carmen tenía una de las materias y yo tenía la otra.
E: Y ¿vos hubiera elegido Letras, supuestamente?
D: Sí, me estaban por nombrar en Letras. Sí, sí, sí. Eso hubiera sido mucho más lógico porque mi formación era en literatura latinoamericana, la más fuerte.
E: Claro, porque el resto de la gente tenía un poco la vocación, la elección...
D: No, que hacía inglesa también. Pero la tesis había sido literatura argentina. La tesis doctoral.
E: Claro. Sí, sí, sí. Y vos después decías que para vos... La literatura inglesa dijiste que era "el pan".
D: Era... el pan. Sí. Me interesaba mucho, pero, obvio, que los nombramientos ahí iban a ser más fáciles.
E: ¿Y sigue siendo para vos importante ese tema desde lo económico? ¿El trabajo?
D: Y... tengo que sobrevivir [ríe]. Sí, pero poco a poco he estado haciendo mucha más literatura comparada, así que he estado trabajando mucho en literatura argentina por la investigación.
E: ¿Vos estás contenta con tu trabajo?
D: Sí [muy poco entusiasmo].
E: Y el otro tema es, que también pregunté al resto de la gente... Vos hiciste gestión durante bastante tiempo.
D: Consejo Académico por... cuatro o cinco gestiones. Asamblea, en tres gestiones distintas. Y Consejo Departamental todas las gestiones menos una.
E. Y ¿pensás seguir haciendo gestión? ¿Volver a hacer gestión?
D: No estoy segura.
E: ¿A nivel consejera?
D: A nivel consejera y de asambleísta y también como gestión en cuanto a nombramientos... de la secretaría, ya no me interesa.

E: No te interesa. ¿Vos también sos evaluadora?
D. Sí. Eso sí me interesa. Eso es gestión hasta cierto punto porque he evaluado para incentivos y proyectos de investigación como para siete facultades diferentes.
E. Y después. Bueno... ya que vos tenés una experiencia de formación académica tan distinta a la nuestra, ¿vos cómo pensás que eso influye en tu visión de lo que es el Profesorado?
D: Claro, con el Profesorado es lo que estábamos diciendo antes. Que la gente piensa que es terciario aunque esté en la universidad. Y yo siempre trato de promover que los profesorados sean universitarios, que el perfil de un profesor universitario... O sea, se haya formado en la universidad y sea de un perfil universitario. Aunque sea profesor y no licenciado. Con maestría o doctorado.
E: Después, habías hablado un montón de la lectura y la escritura. ¿Te acordás? ¿Vos tenés alguna opinión sobre cómo debería enseñarse a construir el significado por medio de la lectura? ¿En términos generales?
D: De la lectura...
E: Sí.
D: Pensé que me ibas a decir de la escritura porque justamente...
E: No, después te lo voy a preguntar [ríe].
D: En una reunión hoy estuvimos hablando de eso. De la lectura... Claro. Para empezar, yo creo que en general los alumnos están leyendo poco, entonces tienen poca ejercitación. Entonces sugerirles, por ejemplo, que lean en voz alta para que en una novela aprecien lo lírico o el ritmo de una frase... es un poco difícil. Por eso trabajamos tanto con poesía, porque ahí se supone que van a mirar esas cosas. Si lo hacés con cosas de prosa, es más difícil. Por eso insisto en empezar on Literatura I que... directamente se escribía todo en verso antes. Sí, hay cuestiones... Nosotros les damos categorías. Pero, como estoy diciendo, estoy hablando de una lectura muy especial que es la poesía. Espero que, una vez que adquieren ciertos hábitos de la lectura de la poesía, ya entienden que tienen que trabajar de una manera asociativa. Mirar distintos aspectos de la escritura. Que sea mirando el título, mirando el ritmo, mirando los campos semánticos, escuchando la musicalidad, lo que fuera, que lo den todo en la poesía. Lo trabajan ahí. Después cuando pasan a la novela, ya pueden aplicarlo bastante. Pero yo creo que la mejor lectura, para estos chicos que no tienen mucho hábito de lectura, es empezar con poesía aunque parezca mentira.
E: ¿Y vos también sugerirías la lectura en voz alta de prosa?
D: Sí, sí.
E: ¿Cualquier prosa? Te hago una pregunta no literaria.
D: Ensayos, buenos ensayos, también. Sí, así escuchan el equilibrio de la frase. Porque no saben lo que uno dice cuando habla de equilibrio.
E: ¿Y la escritura?
D: En la escritura... Bueno, hoy justamente...
E: ¿Hoy es la clase?
D: No, no. En el Consejo Departamental. Yo estaba sugiriendo que se haga un claustro de todos los profesores. Porque estábamos hablando de una falta de comunicación... Y yo comenté que estos parciales, los últimos parciales [de Literatura I, primer cuatrimestre de 2005], fueron los peores que he tenido en toda mi vida. Y fue... el fenómeno salió de los primeros párrafos introductorias de los ensayos. En casi todos los casos. Yo hago una pregunta que va a un punto que tienen que desarrollar, que no fueron capaces de mirar bien esa pregunta para crear un *topic sentence* en base a esa pregunta, para comprobar lo que querían decir. ¡Agarraron cosas tan amplias! Suponete, una de las preguntas era... "Pensando en el último capítulo de *Beowulf*, hablen de las estrategias de la narrativa del texto". ¿Qué tienen que expresar ahí? El último capítulo es como el primer capítulo porque los dos son funerales. Son el funeral pagano. Lo cual te lleva a todo el cuestionamiento de que es un poema pagano, cristiano, lo que fuera. NADIE empezó hablando de esa cuestión. "*Beowulf* es un poema épico maravilloso". Primera frase. ¡A mí QUÉ [me importa]! Cómo si ellos supieran qué es un poema maravilloso encima ¿viste? Entonces, terribles los exámenes. Y como no empezaron por el punto que yo quería que discutieran... Casi nadie... Yo creo que en dos casos—hubo treinta exámenes—hablaron de lo cíclico.
E: ¿Y qué vas a hacer ahora? ¿Recuperatorio?
D: Lo que pasa que eran dos preguntas. Y la otra pregunta estaba en base a un texto. Y eso trabajaron un poco mejor, porque tenían el texto ahí... Pero, igual, ensayos muy malos. Los ensayos muy malos. ¿Qué voy a hacer yo? Les expliqué. Más que eso no puedo hacer. Porque en MI materia, yo no puedo dedicarme tres semanas a mostrarle qué es un buen párrafo, lo que es un mal párrafo, para que entiendan lo que es un *topic sentence*. Porque no me corresponde. Y no sé quién lo está haciendo. Dejémoslo ahí. Según [una consejera alumna] justamente en la reunión, lo que pasa, dice, que "los chicos para esta materia escriben un ensayo de esta forma, para esta materia escriben ensayos de otra forma, y para tu materia ya no saben de qué agarrarse". Y dije "no puede ser, no puede ser. Un ensayo es un ensayo".

Partimos de que un párrafo... Cómo se construye un párrafo. Cómo se hace una introducción para un ensayo. Cómo se concluye un ensayo. Son los mismos principios. No cambia nada.
D: No, yo creo que no. Sí, yo también he... tenido problemas. Pero trato de... Bueno.
E: No, al Recuperatorio, no. Son todos cuatro. Son todos cuatro. Porque tenían contenido. Yo no puedo decir porque no escribieron buenos ensayos que no pueden pasar mi materia cuando los contenidos, por lo general, están bien. Un cuatro. Lo que es la promoción... No aplacé a todo el, mundo. Pero la nota más alta fue un siete. Que no pasa en mi materia por lo general. En ese sentido soy generosa. Hay nueves y diez.
E: Sí, yo sé que sos... ¿Y vos lo comentaste hoy en el CAD?
D: Sí [risas]. Entonces [una docente] dijo "y bueno pero ¿qué hacés ahora?" Y digo "no sé qué hacer". Porque en un momento se dictó [lo dictó la propia entrevistada] un taller para la escritura. Ese año los ensayos fueron magníficos. "Ay, pero vos siempre igual", dijo [la misma docente]. Y yo te lo digo como irónico. "Porque eso es lo que van a decir en el claustro. Van a decir 'Ah, ella [la entrevistada] hizo su experiencia y piensa que todos pueden hacer lo mismo. Y lo que nosotros hacemos es todo m... Entonces ¿para qué habla ella?'" Y dije "Ah, bueno. Ah, bueno. No voy a hablar más de mi experiencia, entonces". Lo que quise decir es que es revertible.
D: Sí, sí. Pienso que es revertible a partir de..., yo siempre opino, de los temas que se tratan en los ensayos. No... es lo mismo escribir un ensayo sobre el comienzo y el fin de *Beowulf* que escribir sobre... por qué vos venís a la universidad en colectivo. Yo soy un poco más del pensamiento que el contenido determina lo que vos vas a decir. Qué querés decir determina cómo vos empezás y terminás.
D: Claro, pero un *topic sentence* es un *topic sentence*.
E: Sí. O contestar una pregunta... O también tiene que ver con la complejidad de los textos a los cuales los alumnos acceden. Que a veces no acceden a textos complejos. Yo te cuento la última que me pasó la otra vez, en Historia [de Inglaterra y los EEUU]. Tus [mismos] chicos de tercer año... Les di una frase de Hobsbawm que decía: *"For contemporaries imperialism was a novel and historically central development"*. Me pusieron *"imperialism was a novel. Was... fiction!"* ¡No uno! Sino como tres o cuatro personas. Porque no lo captaron como adjetivo. Entonces la próxima clase fui y me hice un análisis gramatical de la frase. Porque ese *novel* estaba modificando a la experiencia del imperialismo. ¡Y me quise morir! Y no los culpé a ellos. Estuve pensado "¿qué hemos hecho para generar alumnos—algunos de los cuales eran buenos—que me dijeron que el imperialismo era una novela?" ¡Una ficción, un cuento!
D: Eso ya... Eso es grave.
E: Claro eso era ya no garrar la f[orma]... Porque yo siempre me las tomo con el contenido... Pero acá tenía que ver la forma gramatical de la frase. Estaba interfiriendo...
D: Pero igualmente. O sea... Pensar que Hobsbawm puede decir eso es como... No sé qué estarían pensando, ¿no? [Risas]
E: Bueno, esto... No sé. Dos o tres preguntas más. ¿Vos seguís pensando que el postgrado tendría que ser en traductología? Una vez hablaste que lo cambiarías a políticas lingüísticas. Si vos tuvieras que abrir un postgrado...
D: ¿Para Inglés?
E: Sí, para inglés. Ya sabemos que tendría que insertarse dentro de la Facultad, etc. etc.
D: No, pero el problema es que yo... O sea, hay que abrir una maestría porque se necesita la maestría. Entonces yo estoy pensando en los clientes de una maestría. Yo creo que los clientes de una maestría que quieren ver cuestiones culturales harían mejor en, por ahí, hacer el doctorado en Historia.
E: Sí. Bueno. ¿Vos tenés una idea del perfil del egresado de la carrera? ¿Además del que dice el Plan de Estudios? ¿El profesional que egresa de la carrera?
D: Ya hablamos un poco de eso...
E: Además de sus pasiones. Ese sería el alumno. Pero, cuando termina.
D: Bueno. No sé si te voy a contestar la pregunta. Pero estuve en la defensa de la tesis de [... en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria] el otro día. Y hay una cosa que ella no trató. Y no se me ocurrió antes. No sé, viste, como ella tenía muchos autores y críticos que son fuera de mi disciplina... Ella siguió una línea muy pedagógica para los talleres de autorreflexión, que era su punto. Y hablaba de la necesidad de que los profesores aumentaran su autoestima a través de estos talleres. Y se me ocurre al final de la defensa, cuando ya le habían hecho preguntas y todo. Dije "nos estamos olvidando de una cosa básica". Que tiene dos partes. Por un lado, los profesores de inglés empiezan a dar clase cuando están ya en segundo año de la carrera. Por lo tanto es lógico que tengan la autoestima muy baja. Porque no han terminado una carrera todavía. No tienen el inglés apropiado, no tienen las herramientas apropiadas. Entonces empiezan ya con un vicio. Un vicio... En prioridad, yo diría. No saben disciplinar el grupo, no saben poner prioridad en su materia. Y sienten que le van a hacer una pregunta que no van a poder contestar. Entonces empiezan a enseñar MAL. Es un vicio ya de la carrera, de la profesión, de los profesores. Por el otro lado, y vuelvo a esto, no saben poner la importancia a su materia que tendría que

tener. Y no sé si eso es institucional o qué. Pero un buen profesional, si da su materia, que es inglés, es una materia. Y es una materia muy importante. Y no poder convencer a los chicos de que esa materia es importante, no poder convencer la institución que es importante en la formación de un chico, significa que ese profesor está fallando. Yo creo que eso sería muy importante: que el perfil del alumno es un perfil que le dé la confianza de tener una formación universitaria, de poder imponer sus conocimientos como conocimientos necesarios para los chicos. Y sentirse con la inteligencia, la sofisticación, de manejar el grupo a un nivel superior.

E: Los chicos a veces se dan cuenta. Una vez estábamos hablando con chicos de 2° año del tema del conocimiento y el poder. Y una de las chicas salió con el tema de que habían observado una clase donde la profesora no supo explicar el tercer condicional y vio cómo había perdido poder frente a los chicos. Yo lo que siempre les comento es que, si ellos van a enseñar adultos—yo toda la vida enseñé adultos—el adulto está permanentemente pendiente de lo que uno sabe y no sabe. A mí me decían "Ah, te pescamos en una. No sabés cómo decir eso. ¡Por fin! Mirá, no sabés esto". Quería decir que me estaban observando todo el tiempo a ver lo que yo sabía y no sabía. Si vos te dedicás a los adultos, eso es bastante fundamental. También lo podés traducir al hecho que vos, si estás en un instituto y estás a comisión, también te va a molestar en el bolsillo. Todo eso además de tu prestigio intelectual. Bueno. Y la última. También se habla mucho de la inserción de los graduados en la Facultad. Que hay que hacer algo para atraerlos... No solamente a las listas [risas] como votantes. ¿Vos tenés alguna idea al respecto?

D: Yo creo que la figura del graduado tiene que desaparecer de la universidad [risas].

E: Muy bien. Es una respuesta.

D: Siempre ha sido un comodín político. Me parece que realmente ha trabajado muy poco en todos lados. No estoy hablando de nuestra carrera, ni Humanidades, ni Mar del Plata.

E: Sí, la Argentina.

D: Ha sido un comodín político. Y no ha trabajado para mejorar las carreras.

E: ¿Y los *egresados*, digamos? [Risas]

D: Y los egresados... Yo creo que tienen que volver a la universidad si quieren hacer un postgrado, pero si no tienen que estar en el mundo trabajando.

E: Bueno, listo. Eso es todo [risas].

Siendo aproximadamente las 16 horas, finaliza la segunda entrevista.