

Un análisis interpretativo de las tensiones entre el currículum normado y el currículum representado

María Cristina SARASA* y Luis PORTA**



Detalle obra "Sueños de fenobarbital", José Flórez Nale

Resumen

Este trabajo investiga la mediación de las representaciones docentes en la interpretación del currículum normado y en la ejecución de programas docentes del Profesorado de Inglés, Facultad de Humanidades, UNMDP. Se utiliza la categoría de *habitus* de Bourdieu para interpretar estas visiones, enfatizando la perspectiva narrativa de los actores. Los datos se recogieron en entrevistas semi-flexibles a una selección de cuatro titulares de la carrera. Los resultados sugieren que éstos traducen pedagógicamente el currículum escrito. Las categorías de Bourdieu señalan cómo cada currículum docente es producto del *habitus* de *auctor* o *lector*, obtenido en trayectorias objetivas. Surge el currículum domesticado en la traducción didáctica—o el ejercicio de la violencia simbólica. Finalmente, aunque esta investigación ostente reducidos participantes y tenor no verificativo, las representaciones privadas docentes emergen como contenido curricular. En futuras aplicaciones, la teorización de estas problemáticas posibilitaría su tratamiento en comunidades de pares para lograr currículos diversamente armónicos.

An interpretative analysis between the prescriptive and the represented curriculums

Abstract

This paper explores how teachers' representations mediate their interpretation of the prescribed curriculum and their creation of syllabi in the EFL Teacher Education Program in the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina. Bourdieu's analytic notion of *habitus* is employed to interpret these views, derived from actors' narratives. Data were gathered during semi flexible interviews administered to a selection of four professors. Results suggest that instructors pedagogically translate the prescribed curriculum. Bourdieu's categories indicate how each professor's curriculum stems from an objectively obtained *lector* or *auctor habitus*. In the pedagogic translation carried out there emerges the domesticated curriculum—or the exercise of symbolic violence. Finally, although this research has a limited number of subjects and is interpretive in character, teachers' representations nevertheless surface as curricular content. Regarding future applications, theorizing on these problematics would allow for their treatment in peer communities aimed at achieving harmonically diverse curricula.

Palabras clave: currículum, docentes universitarios, representaciones, profesorado de inglés.

Key Words: curriculum, university instructors, representations, EFL teacher education programs.

Introducción

Esta investigación inspecciona la distancia existente entre un plan de estudios normado y las representaciones docentes acerca de éste en el Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.⁽¹⁾ Se considera al currículum como un sitio de negociación fundado por la traducción pedagógica docente, un lugar donde las representaciones operan como principio de construcción para mediar entre lo documentado y lo pensado. Aquí, la categoría analítica de *habitus* de Bourdieu —asociada naturalmente a la de campo— se emplea para indagar sobre las representaciones obtenidas. Este trabajo es de carácter interpretativo, con autores participantes que han elaborado interrogantes sobre el currículum imaginado, el grado de domesticación del currículum escrito y la reconstrucción de estas visiones, iluminadas por el concepto de *habitus*. Para ello, cuatro

* Profesora de Inglés y Magíster en Docencia Universitaria. Titular de las cátedras de Historia Inglesa y Comunicación Integral. Facultad de Humanidades, UNMDP. Integrante de Proyecto: "La Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables". UNMDP. España 3521. (7600) Mar del Plata. mcsarasa@ciudad.com.ar

** Doctor en Pedagogía. Director de la Maestría en Docencia Universitaria de la UNMDP. Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Director del Proyecto: "La Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables". UNMDP. Mendoza 4036. (7600) Mar del Plata. luporta@copefaro.com.ar



“Sueños de fenobarbital”, acrílico sobre tela
José Flórez Nale

titulares de la carrera del Profesorado de Inglés –uno por cada área curricular del plan de estudios y a cargo de prácticamente la mitad de las materias dictadas en idioma inglés– fueron objeto de una selección dirigida basada en su cargo, antigüedad y cantidad de materias por área curricular. El instrumento empleado fue la entrevista semi-flexible, donde se obtuvieron narrativas que fundan las perspectivas analizadas.

En el comentario de los resultados, el currículo representado parece girar en torno a dicotomías, como por ejemplo mono o inter/multi-disciplinario. A su vez, el currículo “bancario” discrepa con el metacurrículo. Se revelan distintos niveles de domesticación de la cultura de la lengua extranjera, la investigación en el grado y por parte del claustro docente, la formación docente de los futuros egresados y las relaciones teoría-práctica en los contenidos de las materias. Por su parte, el *habitus* sirve para apuntar hacia currículos de *auctor* y de *lector*.

Las limitaciones del trabajo son inseparables de su propio carácter interpretativo, en una tarea realizada por investigadores partícipes, quienes han escogido un número reducido de sujetos. De todas formas, las implicancias sugieren que las visiones docentes son un contenido ineludible del currículo. Es interesante pensar en otras posibles líneas de investigación, que profundiza-

rían teóricamente estas cuestiones privadas devenidas públicas.

Marco teórico

Aunque los estudios sobre el currículo se instituyeron con los enfoques, en su mayoría gerencialistas, que prevalecieron durante parte del siglo pasado (Cordero y García Garduño, 2004; Díaz Barriga, 2003; Kliebard, 1989), desde fines de la década de mil novecientos setenta se han consolidado los estudios sociológico-políticos donde el currículo ha devenido

una tradición selectiva... con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos (Apple, 1996:47).

Asimismo, se ha estudiado al currículo como proceso y espacio de creación del conocimiento (Stenhouse, 1987). En la actualidad, puede adoptarse la siguiente definición, que refleja toda la riqueza y complejidad del término:

Por currículo se entiende a la síntesis de elementos culturales... que conforman una propuesta político-educativa... 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... Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos... Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico (de Alba, 1998:59-60).

La formalización de la intervención entre el currículo escrito y el currículo en acción la realizan los docentes, colocando “en juego todas las concepciones... acerca de la educación, del conocimiento y de la profesión” (Camilloni, 2001:24-27). Cabe aclarar que en la universidad argentina, otro significado del término currículo es el plan de estudios o programa educativo de una carrera universitaria, que siendo “un discurso político; expresa un determinada visión de la realidad como campo de acción” (Argumedo, 1999:29, 32). Este currículo universitario se construye por medio de las representaciones de sus actores, quienes llevan a cabo

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 (de Alba, 1991:302).

Mientras tanto, en el currículo como campo social, las representaciones docentes se consideran experiencias tácitas, precisadas por su dominio de las prácticas del campo en tanto sentido del juego vivenciado (Bourdieu, 1984; 2003c). La “pluralidad de visiones de mundo” y de “puntos de vista” que se observa tiene una génesis social, porque la estructura y volumen de los capitales (económico, cultural, social y simbólico y específicamente universitarios) poseídos, en este caso, por los profesores originan visiones, predilecciones y “*world building*” (Bourdieu, 1990; 1991; 2003b). El “*enjeu*”, es decir lo que está en juego, es el conocimiento de ese campo, de las nociones que lo hacen viable, del currículo manifiesto y del nulo, junto con la capacidad de legitimar al campo y a sus elementos. Igualmente, las representaciones de los actores están matizadas por su percepción de la organización de la repartición de los capitales en juego (Bourdieu y Passeron, 1995).

En este trabajo se emplea el *habitus* como categoría analítica para examinar las representaciones docentes, ya que constituye una noción mediadora que revoca la dicotomía entre la subjetividad y la objetividad al atrapar la internalización de lo externo y la externalización de lo interno, la manera en que lo social se sitúa en los sujetos bajo la forma de disposiciones perdurables. El *habitus* es la historia social depositada en el cuerpo, estructura social devenida estructura mental. Más que nada, el *habitus* indica una postura de investigación para ahondar en las categorías implícitas que utilizan las personas para construir su mundo (Wacquant, 2005).

Diseño de la investigación

La investigación indaga sobre las representaciones docentes para currículo del Profesorado de Inglés tomando las siguientes preguntas como hilos conductores: ¿Cuál es el currículo representado por los profesores? ¿Cuál es su nivel de domesticación? ¿Cómo se resignifican los resultados a la luz del *habitus*? Sobre esta base, se pretende caracterizar a las representaciones docentes sobre este currículo; inspeccionarlas a partir de entrevistas; cotejarlas con la teoría y reconstruirlas bajo la óptica del *habitus*.

La metodología adopta un enfoque interpretativo (Erickson, 1997; Sautú y cols., 2005) que, sin generalizar, intenta lograr cierta profundidad. A su vez, la situación de los investigadores participantes les confiere privilegios para analizar este campo, pero también limita sus visiones.

Los entrevistados constituyen una selección intencionada (Goetz y Le Compte, 1988) de cuatro titulares (T1, T2, T3 y T4) por cada una de las cuatro áreas curriculares –Cultural, de Formación Docente, de Habilidades Lingüísticas y de Fundamentos Lingüísticos– del Profesorado de Inglés, que poseen la mayor antigüedad en la “nobleza” profesoral y mayor número de cátedras. Cabe aclarar que, en este estudio, un muestreo al azar cercenaría el juego de las posiciones docentes en el campo (Bourdieu, 2006). El instrumento utilizado para indagar las representaciones fue la entrevista semi estructurada en base a un libreto (Sautú y cols., 2005). A su vez, el análisis de las conversaciones utiliza la narrativa para edificar y captar la realidad (Bolívar Botía, 2002; Bolívar Botía y cols., 2004), realizando lecturas intensivas de las transcripciones de las entrevistas; un previo resumen descriptivo de los datos; su reordenamiento manual y categorización en una sábana (refinados posteriormente con el programa informático de ayuda al análisis cualitativo *Atlas.ti V5.0*) e interpretación final con la ayuda de la teoría.

Categorías emergentes

El primer currículo ideado que emerge, lo hace como monodisciplinario, en tanto centrado en la asignatura o área del entrevistado (Perrenoud, 1993), y resaltando aspectos de la formación de los alumnos relacionados con la disciplina que enseña el docente en cuestión (Camilloni, 2005; Stern, 1993). Esto se manifiesta en expresiones tales como “dentro del área, [mis materias] son lo que se considera centrales” (T1). Este currículo depende de la capacitación previa que el alumno haya adquirido en la asignatura del titular, quien puede expresar que “no sé si [existe el currículo] ideal. Si hay que exigir que el alumno entre con un buen manejo del idioma. O en los primeros años exigirle un buen manejo” (T1). En otra área, el profesor elige privilegiar el currículo centrado en las competencias lingüísticas necesarias no sólo para manejar bien la lengua extranjera sino para enseñarla y utilizarla en la práctica docente de los graduados.

Un plan de estudios ideal tendría que apuntar al desarrollo de la competencia pragmática-discursiva que incluye la interacción con el alumno y el trabajo, por ejemplo, con el ítem que se enseña desde lo funcional, el vocabulario, la gramática. Desde el punto de vista profesional hay que trabajar respecto a qué involucra ser un docente primero y un docente de inglés después (T3).

En este tipo de currículo ideado, no alcanzan ni el tiempo ni los recursos para enseñar la especialidad de cada uno en profundidad, a expensas de las otras áreas que no requieren tanta dedicación. Por ejemplo, se manifiesta que

En el área desarrollamos el contacto personal con el alumno. Entonces, los recursos humanos son muy importantes. Calculo que son importantes en todas las cátedras. Lo que pasa es que no sé, en las otras cátedras, cómo se pueden manejar las otras dimensiones que tiene el alumno que están más allá de lo académico (T3).

Un currículo tan inclusivo (Dicker y Terigi, 1997; Hargreaves y cols., 2001) está fundado en el docente como único dispensador del saber, y puede denominárselo bancario o reproductivo: el docente da y el alumno toma, el docente deposita y el alumno recibe (Williams y Burden, 1997). Esto

se manifiesta durante una entrevista en el empleo repetido de los verbos “dar, aportar, ayudar, brindar, proporcionar, solucionar” (T1).

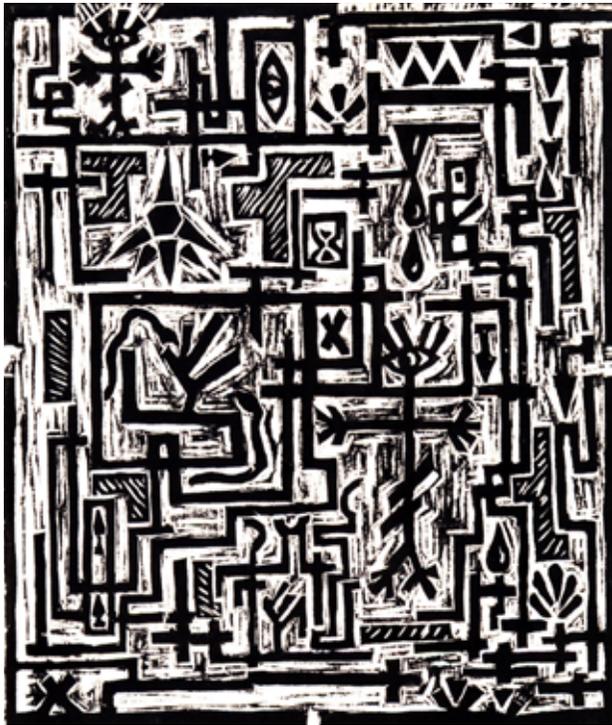
Por el contrario, un currículo descentrado es dúctil, con asignaturas opcionales que serían posibles si la carrera contara con más alumnos porque

Cantidad [de alumnos] implicaría la posibilidad de más calidad [en la enseñanza], más materias optativas. Podrían elegir cosas que les gustan. Abriría el camino a un alumno más apasionado. Para estudiar la lengua hay que tener pasión por sus posibilidades (T4).

Aquí se manifiesta otro currículo que está unido al compromiso docente para originar aprendizajes significativos. Relacionado con esta responsabilidad, se encuentra el metacurrículo (Perkins, 1997) que enfatiza la transferencia del aprendizaje y la construcción de conocimiento de orden superior. Para poner en marcha un metacurrículo se necesita haber fundado anteriormente un currículo armónico, el cual un entrevistado caracteriza de la siguiente manera:

Va más allá de lo enciclopedista, que [los alumnos] vayan adquiriendo habilidades de pensamiento para reconstruir el conocimiento. Más allá de los contenidos que uno decida dar. Cómo hacer que el alumno se apropie de ese conocimiento, pueda utilizarlo. Es repartida la importancia [de las cuatro Áreas]. No hay algo troncal, y algo secundario (T2).

Pasando ahora al concepto de la domesticación del currículo, ésta se relaciona, en primer lugar, con la idea del profesor como verdadero traductor del currículo normado por un documento escrito. En la teoría y la práctica de la traducción, la “domesticación” muda completamente el texto escrito en la lengua extranjera a la lengua nativa del lector, quien experimenta una vivencia familiar y conocida –doméstica y hogareña. De esta forma, se rescribe el texto extranjero siguiendo sólo los valores culturales y lingüísticos del traductor. Sin embargo, la substitución de lo que es familiar para el traductor y el lector, en lugar de los contrastes y la extrañeza del texto original, es un episodio de violencia y una mala traducción. Por eso, también se caracteriza a la domesticación como



Sin título, xilografía
Gonzalo Martínez

“amansamiento”. Estas nociones de lealtad o traición al texto extranjero o al idioma y cultura del traductor se sintetizan con la expresión *traduttore traditore* (Benjamin, 1992; Venutti, 1995 y 1998). Para el currículo escrito normado, el nivel de domesticación de su interpretación pedagógica pasa por distintos grados con el docente negando, trastornando, objetando, excluyendo, agregando, derivando o (re)articulando (Newell y Holt, 1997; Terigi, 2004).

Para la enseñanza de las lenguas, y especialmente de las extranjeras, se ha indicado que cuantos más lazos el currículo establezca entre la lengua, su cultura y el pensamiento de orden superior, más instrumentos se brindarían a los alumnos para la construcción del conocimiento (Bustos Flores, 2001). En el caso que nos ocupa, la domesticación más disputada es aquella de la cultura de la lengua extranjera. En un extremo se indica que “la cultura no se puede enseñar. Ni siquiera algunos aspectos” (T1). El extremo contrario manifiesta que “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 (T4). Este mismo entrevistado indica también que “los graduados deben poder ver cualquier producción de la cultura de habla inglesa, interpretarla y dictarla”. Otro entrevistado coincide con esta visión al expresar que, por ejemplo, “el análisis del discurso tiene una relación directa con lo cultural, con las nociones de poder, expresado a través del lenguaje” (T2). La última posición a favor de la enseñanza de la cultura sostiene que “el graduado debe poseer competencia comunicativa. Eso va emparejado con de lo cultural” (T3).

Respecto de la domesticación de la investigación, para su enseñanza en el grado o como actividad de los propios docentes, el acto de someterla puede remitir a una concepción exclusivamente positivista de ésta ya que

Necesitaríamos estadística. Acá hay un fuerte impacto de la cualitativa. No sé, fuera del país, cuán fuerte es esa investigación. Si sos un investigador reconocido van a publicar cualitativo, cuantitativo, experiencias personales. Pero si somos aprendices, y cuento la experiencia de cuatro alumnos, ¿qué? Para hacer sound claims necesitás algo más grande (T1).

Por otra parte, independientemente del debate paradigmático, la investigación se relaciona

con los frutos de estudios propios y ajenos, incorporándola en el aula universitaria como proceso y producto. Un docente-investigador manifiesta que “toda la investigación que hago sale de alguna forma en los textos que estoy dictando” (T4). Siguiendo estas ideas, otro entrevistado opina con firmeza 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 involucrado para volcarlo al aula (T2).

Finalmente, la domesticación puede ser parte de un currículo exclusivamente profesionalista, donde se omite su práctica en el aula por falta de experiencia del propio entrevistado.

La mayoría de los egresados no necesariamente van a encontrar un campo para poner [la investigación] en acción. La mayoría trabaja y ¿dónde van a hacer la investigación? ¿Qué tipo? ¿Cómo engancha con su vida docente? ¿Con su posibilidad de hacer una investigación que le signifique buenos resultados desde lo académico y lo económico? (T3)

En cuanto a la domesticación del proceso de formación docente en una carrera que es justamente un profesorado de lengua extranjera, la omisión de “la pedagogía” (T 4), manifestaría la separación entre los campos de la educación, de las lenguas y de las humanidades. El docente que evita “la pedagogía” tiene una visión del currículo como un guión teatral que el profesor-intérprete ejecuta en el escenario (Sarason, 2002). Esto se relaciona con creencias acerca del hecho de que

Los profesores de inglés empiezan a dar clase en segundo año. No tienen el inglés apropiado, ni las herramientas. Sienten que les van a hacer una pregunta que no van a poder contestar. Empiezan a enseñar MAL. Es un vicio de la carrera, de la profesión, de los profesores. No saben poner importancia en su materia. No sé si eso es institucional. No poder convencer a los chicos de que esa materia es importante, no poder convencer la institución que es importante, significa que ese profesor está fallando. Sería muy importante que el perfil del alumno le dé la confianza de tener una formación universitaria. Sentirse con la inteligencia, la sofisticación, de manejar el grupo a un nivel superior (T4).

Cabe observar que todo tipo de currículo domesticado en cualquier nivel existe efectivamente, “realmente”, para el docente que lo emplea, ya que el ideal que manifiesta es lo que hace, o al menos dice que hace (Nunan, 1997). Resulta así que

Yo no me meto con el rol docente. [Pero] les digo [a los alumnos] ‘¿A ustedes les gustaría que alguien de su nivel de inglés les diera clase?’ Cuando hago esa pregunta, no quiero que la contesten. Aspiro que tengan buen inglés, que sean mejores personas, más respetuosas, más responsables (T1).

Otro nivel de domesticación refiere a un currículo tan sometido a favor de la propia asignatura que se desvía en gran medida del escrito y excluye la multidisciplinariedad, remitiendo una vez más al currículo monodisciplinario, centrado en la materia del entrevistado (Clark y Peterson, 1997) quien, por ejemplo, sostiene que

Tenemos [¿todos los docentes?] que dedicar tiempo al área..., porque el alumno nunca hizo nada. Ni en el Polimodal. Siempre les digo “cuando Uds. leen metodología es la primera vez”. La terminología es nueva, tuvo menos exposición (T3).

Aún otra problemática de sujeción remite al carácter general teórico o atórico/práctico del currículo y su énfasis académico o profesionalista. Esta cuestión nuevamente gira en torno a las materias o áreas de origen de cada entrevistado y a la construcción del conocimiento en el (meta)currículo. Ya se ha señalado en la literatura el “rechazo militante” de la teoría por parte la mayoría de los profesores de inglés como lengua extranjera (Vez 2001:121). Asimismo, los docentes en general verían a la teoría como una “amenaza” (Torres Santomé 1996:19) prefiriendo “tocar de oído” (Jackson, 1996:198). Un entrevistado acuerda enteramente con esta posición, ya que “la teoría es fácil de aprender de memoria. Me pregunto si muchos de estos chicos la entienden. Tienen cosas áridas para ver” (T1). Otras observaciones dan cuenta de disputas porque

Tenemos distintas opiniones acerca de si empezamos por lo práctico 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 (T2).

Afortunadamente, existen actitudes mediadoras entre la relación teoría-práctica tales como

¿Qué es teoría y qué es práctica en gramática? ¿Es el análisis sintáctico práctica como se cree? No hay nada más teórico que eso, ya que parte de las idealizaciones de una teoría gramatical (T2).

Asimismo, la reconciliación entre teoría y práctica puede resolverse en el tiempo, en la consecución de las asignaturas, indicando, por el ejemplo, que

Entre las Residencias hay un parate de la teoría. El alumno viene de la Residencia I, para en Didáctica e Investigación. Vuelve a la teoría, la ve desde otra perspectiva. Después vuelve a la Residencia II (T3).

Finalmente, se manifiesta el respeto por la teoría y el deber moral de enseñar en cuanto el docente sostiene que

Dicto la materia con las limitaciones lingüísticas que tienen. Pero no en cuanto a la exigencia de la síntesis y la reacción a la [asignatura] y a la teoría. Estas materias las dictaría en cualquier universidad del mundo con la misma exigencia (T4).



“Paisaje”, xilografía
Horacio Paturianne

Por último, surge un currículo con prácticas transparentes e inclusión de los pares (Terigi, 2004). Así resulta que “docentes me han dicho que iban a ir a mis clases. Digo ‘están abiertas a todo el mundo’” (T1). Un currículo mancomunado otorga al docente un rol fundacional y ético en el oficio de enseñar.

El docente es la variable fundamental en el currículo, sin él el espacio entre teoría y práctica no puede darse. Es el que recorta el objeto y decide qué enseñar, cómo y para qué. Hay que trabajar conjuntamente con un objetivo común, con supuestos comunes sobre la formación (T2).

Por el contrario, el currículo enfrentado se muestra dividido, con dudas acerca del trabajo conjunto porque

Desde el punto de vista profesional hay para trabajar respecto a qué involucra ser un docente de inglés. No estoy seguro en qué parte de nuestro plan se deba trabajar. O si lo estamos trabajando bien. Hace falta una mayor conciencia de qué significa ser un docente de inglés (T3).

El currículo balcanizado, dividido, escindido (Hargreaves 1998) se expresa en el siguiente extracto de una narrativa:

Estaba sugiriendo un claustro. Comenté que los últimos parciales fueron los peores que he tenido en mi vida. Ensayos muy malos. ¿Qué voy a hacer? Les expliqué a los alumnos. Más no puedo. En MI materia, no puedo dedicar tres semanas a mostrar qué es un buen párrafo, no me corresponde. No sé quién lo está haciendo (T4).

A continuación, para reelaborar las categorías aquí presentadas, tomaremos prestadas nociones de la sociología de Bourdieu y para entretejerlas con nuestras problemáticas y así intentar comprenderlas mejor.

Discusión

Al volver sobre estos resultados utilizando la categoría analítica del *habitus*, discurrimos primero sobre los capitales de los titulares, ya que los posicionan dentro de su campo. Comenzamos viendo que la geografía del lugar de nacimiento o de obtención de los estudios –especialmente de postgrado– aumentan el valor y la rentabilidad de los capitales arrojados por legado o posterior obtención. Asimismo, las uniones matrimoniales acrecientan o detienen la rentabilidad de los

capitales social y económico, con la consecuente influencia en el cultural. La posesión o ausencia de capitales sellan la frontera de las posibilidades en la carrera universitaria, como así también la consagración de lo que se posee o la degradación de aquello que no se ostenta. En términos concretos, un docente-investigador con capitales de *auctor* –es decir con los capitales descritos y con los propios del campo universitario, tales como educativo, cultural, de poder y prestigio científico, que contribuyen a un *habitus* universitario culto de investigador/docente– reivindicará esta posición. Dirá, por ejemplo que “toda la investigación que hago sale de alguna forma en los textos que estoy dictando”. También expresará que “hay que llevar resultados de investigaciones propias y ajenas. Hay que estar involucrado para volcarlo al aula”. Un docente-vocacionalista *lector* –que carece de algunas de las formas de los cuatro capitales básicos o de los cuatro universitarios que hacen al *auctor*, o está dotado de menor volumen de algunos de éstos– reivindicará la valía de los escasos capitales logrados durante una trayectoria volcada sólo a la enseñanza y al profesionalismo y hará una virtud de ésta, expresando como hemos visto, que

La mayoría de los egresados no necesariamente van a encontrar un campo para poner [la investigación] en acción. La mayoría trabaja y ¿dónde van a hacer la investigación? (T3)

La valoración subjetiva del propio *habitus*, ya sea de *auctor* o de *lector*, sirve para auto-congratularse, ya sea para justificar faltas/desconocimiento y alabar su ausencia, para criticar a los demás. Surge un caso ambiguo que presenta la crítica a la investigación cualitativa, polemizando en estos términos: “pero si somos aprendices, y yo cuento la experiencia de cuatro alumnos, ¿qué? Para hacer *sound claims* necesitás algo más grande”.

En el campo del currículo del Profesorado de Inglés se libran combates por el capital cultural que será consagrado o desacreditado en los planes de trabajo docente o programas de las asignaturas. Precisamente, los enfrentamientos giran en torno a qué contenidos enseñar. Surge un número importante de dicotomías. La primera concierne a “la cultura no se puede enseñar” versus “soy bastante firme en creer que la lengua parte de la cultura”. La segunda sostiene que “la teoría es fácil de aprender de memoria” versus “no hay nada más teórico que [la práctica] ya que parte de

las idealizaciones de una teoría”. La tercera afirma que “dentro del área, [mis materias] son lo que se considera centrales” versus “no hay algo troncal, y algo secundario”. Según la óptica de Bourdieu, lo que se ha asociado anteriormente con el currículo domesticado, remite aquí al reconocimiento o devaluación de distintos tipos de capitales culturales en la enseñanza que resultan en actos de violencia simbólica. Lo importante es lo que está en juego: el tipo de currículo y contenidos que prevalecerán, y la violencia simbólica –siempre oculta– que se ejerce arbitrariamente en la legitimación de lo que se enseña y la estigmatización de lo que se omite.

Las afinidades entre los *habitus* de los titulares revelan un currículo donde “hay que trabajar conjuntamente con un objetivo común, con supuestos comunes”. La falta de simpatías explica el currículo balcanizado porque, por ejemplo, “en MI materia, no puedo dedicar tres semanas. No me corresponde”. Se observa que el *habitus* del profesor universitario ostenta conocimientos prácticos adquiridos en cada itinerario de vida, con una lógica hecha cuerpo de lo que (no) se enseña y lo que (no) se investiga. No interesaría cuán teóricamente sólidos en sus disciplinas sean los entrevistados, porque todos ellos actuarían en el campo del Profesorado según una lógica práctica corporizada (Bourdieu 1996; 1997; 2003a; 2003d; Bourdieu y Wacquant, 1995).

Breves reflexiones finales

Es nuestro estudio, las representaciones docentes en torno al currículo para el Profesorado de Inglés local irrumpen como un contenido pocas veces explicitado del plan de estudios, de los programas de las cátedras y de la didáctica privada de cada docente. Las armonías, los conflictos, las domesticaciones y violencias, los acuerdos y desacuerdos, estas tensiones y estos contrapuntos, sugieren concepciones que van más allá del currículo escrito o los contenidos que realmente se imparten en el aula. Las palabras recogidas en las entrevistas se manifiestan sobre las (im)posibilidades de la didáctica, los principios y límites del aprendizaje, las relaciones profesionales y morales entre docente y alumno, la integración de la teoría y la práctica, el carácter del conocimiento, la naturaleza y las fronteras de la mente y del lenguaje, las potencialidades y condicionamientos de la cultura. Pero justamente por tratarse de representaciones curriculares de for-

madores de docentes, debería problematizarse la divulgación sistemática de estas visiones tan privadas que sin embargo organizan y dominan el conocimiento impartido públicamente. Así, en cuestiones que atañen a la formación del Profesorado de Inglés, se encontrarían implicancias para otros programas de educación docente y de investigación educativa.

Las propias limitaciones de este trabajo sugieren líneas de investigación más exhaustivas. Cualquiera sea la gradación de los estudios a emprender, resultaría significativo elaborar categorías que, renunciando al sentido común y al “tocar de oído”, re-enfoquen teóricamente los datos emanados de las representaciones docentes para comprender la singularidad de las prácticas cotidianas en toda su riqueza. Pensamos que una re-construcción teórica y empírica de las problemáticas de este trabajo posibilitaría su debate objetivo en una comunidad educativa de pares y el logro de un currículo más articulado y armónicamente diverso –o diversamente armónico.

Nota

- 1 Este trabajo es una versión ampliada de la ponencia “La distancia entre el currículo prescrito y el currículo representado: un estudio exploratorio” presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano *La universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. 30, 31 de Agosto y 1 de Septiembre de 2007.

Bibliografía

- APPLE, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid, Morata.
- ARGUMEDO, M. (1999) “De entornos, planes de estudios y currículum”, en *Pensamiento Universitario*. N° 8, Buenos Aires: 27-47.
- ATLAS.ti V5.0. Visual Qualitative Data Analysis & Knowledge Management in Education, Business, Administration & Research. User's Manual for ATLAS.ti 5.0, 2nd Edition -Berlin, June 2004. Copyright © 2003-2004 by Scientific Software Development, Berlin.
- BENJAMIN, W. (1992) “The Task of the Translator” in SCHULTE, R. and BIGUENET, J. *Theories of Translation*. Chicago, The University of Chicago Press.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” en *Revista Electrónica de Investigación*

- Educativa*. Nº 4. Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>
- , M. FERNÁNDEZ CRUZ y E. MOLINA RUIZ (2004) “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial” en *Forum: Qualitative Social Research*. Nº 6. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- BOURDIEU, P. (1984). *Homo Academicus*. Paris, Les éditions de minuit.
- (1990). *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- (1996). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- (1997). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama.
- (2003a). “Campo intelectual y proyecto creador” en BOURDIEU, P. *Campo de poder, campo intelectual—Itinerario de un concepto*. Bs. As., Quadrata.
- (2003b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Bs. As., Siglo XXI.
- (2003c). *Creencia artística y bienes simbólicos*. Córdoba-Bs. As., Aurelia*Rivera.
- (2003d). “Elementos de una teoría sociológica de la producción artística” en BOURDIEU, P. *Campo de poder...*
- (2006). *Intelectuales, política y poder*. Bs. As., Eudeba.
- y J. C. PASSERON (1995). *La reproducción*. México, DF, Fontamara.
- y L. J. D. WACQUANT (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- BUSTOS FLORES, B. (2001). “Bilingual Education Teachers’ Beliefs and Their Relation to Self-Reported Practices” in *Bilingual Research Journal*, Nº 25. Disponible en: <http://www.brj.edu/v253/articles/art3.html>.
- CAMILLONI, A. (2001). “Modalidades y proyectos de cambio curricular” en Ponencia del Congreso “Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001”. Bs. As., UBA-OPS-OMS.
- (2005). “Planes de estudio en el sistema universitario. Aspectos teóricos y resoluciones prácticas” en Curso de Capacitación Docente. Mar del Plata, ADUM-UNMDP.
- CLARK, C. M. y P. L. PETERSON (1997). “Procesos de pensamiento de los docentes” en WITTRÖCK, M. *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona, Paidós.
- CORDERO, G. y J. M. GARCÍA GARDUÑO (2004). “The Tylerian curriculum and the reconceptualists. An interview with Ralph Tyler” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Nº 6. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>.
- DE ALBA, A. (1991). “Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio” en DE ALBA, A., y COLS. *El campo del currículum. Antología. Volumen II*. México, UNAM.
- (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Bs. As., Miño y Dávila.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2003). “El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Nº 5. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- DIKER, G. y F. TERIGI (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Bs. As., Paidós.
- ERICKSON, F. (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en WITTRÖCK, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona, Paidós.
- GOETZ, J. P. y M. D. LE COMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- y COLS. (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona, Octaedro.
- JACKSON, P. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid, Paidéia-Morata.
- KLIEBARD, H. M. (1989). “Teoría del currículum: Póngame un ejemplo” en GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- NEWELL, G. E. and R. A. HOLT (1997). “Autonomy and Obligation in the Teaching of Literature: Teachers’ Classroom Curriculum and Departamental Consensus” in *English Education*. Nº 1, CEE: 18-37.
- NUNAN, D. (1997). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, CUP.
- PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.
- PERRENOUD, P. (1993). «Curriculum: le formel, le réel, le caché». Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_1993/1993_21.html
- SARASON, S. B. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Bs. As., Amorrortu.
- SAUTÚ, R. y COLS. (2005). *Manual de metodología*. Bs. As., CLACSO.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- STERN, H. H. (1993). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, OUP.
- TERIGI, F. (2004). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Bs. As., Santillana.
- TORRES SANTOMÉ, J. “Prefacio a la edición española” en JACKSON, P. *La vida en las aulas*.
- VENUTI, L. (1995). *The Translator’s Invisibility*. Routledge, London and New York.
- (1998) *The Scandals of Translation*. Routledge, London and New York.
- VEZ, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario-Santa Fe, Homo sapiens.
- WACQUANT, L. J. D. (2005). “Habitus” in BECKERT, J. and M. ZAFIROVSKI. *International Encyclopedia of Economic Sociology*. London, Routledge.
- WILLIAMS, M. and R. BURDEN (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, CUP.

Fecha de recepción: Noviembre 2007
 Fecha primera evaluación: Diciembre 2007
 Fecha segunda evaluación: Enero 2008