

INGLÉS: LA LENGUA EXTRANJERA POR ANTONOMASIA

Laura Patricia Roseti

lauraroseti@gmail.com

Karina Verónica De Francesco

karendefrancesco@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras- Facultad de Farmacia y Bioquímica
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

Inglés, asignatura unánimemente concebida como ‘herramienta fundamental’ de acceso al mundo globalizado que favorece la transnacionalización de la educación superior, se constituye en una habilidad transversal que favorece el acercamiento a los diferentes campos disciplinares de la formación universitaria. En este sentido, su inclusión en los planes de estudio no es generalmente puesta en discusión. Sin embargo, el predominio del inglés como idioma hegemónico para crear y difundir ciencia nos convoca a instancias de reflexión más profundas respecto de los diseños curriculares. Para problematizar el carácter incuestionable de su enseñanza, presentamos algunas consideraciones acerca de conceptos tales como hegemonía lingüística, mercantilización de los saberes, transnacionalización educativa y representaciones lingüísticas. A la luz de esta perspectiva, proponemos un enfoque alternativo y superador de lectura y escritura en el marco de la alfabetización académico-científica.

Palabras clave: inglés, diseño curricular, nivel superior, idioma hegemónico, alfabetización académica.

ENGLISH: THE FOREIGN LANGUAGE BY ANTONOMASIA

Abstract

English, a course unanimously conceived as a 'fundamental tool' for access to the globalized world that favours the transnationalization of higher education, involves a



cross-curricular skill that helps students approach the different disciplinary fields of university education. In this sense, its inclusion within the university curricula is not generally called into question. However, the predominance of English as a hegemonic language to create and disseminate science calls us for deeper reflection on curriculum designs. With a view to problematizing the unquestionable nature of its teaching, we put forward a series of considerations about concepts such as linguistic hegemony, commodification of knowledge, educational transnationalization and linguistic representations. From this perspective, we propose an alternative approach that seeks to enhance reading and writing within the framework of academic-scientific literacy.

Key words: English, curricular design, higher education, hegemonic language, academic literacy.

Introducción

En la mayoría de los planes de estudios universitarios, se ha contemplado la necesidad de incluir de manera obligatoria la asignatura “Inglés”, cuyo diseño curricular propiciaría, en el mejor de los casos, la formación de lectores idóneos y autónomos, capaces de abordar, particularmente, artículos de investigación durante sus trabajos de formación, investigación e inserción en el ámbito profesional.

Contenidos curriculares básicos y objetivos generales para esta asignatura han sido establecidos por el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades únicamente en lo que respecta a los planes de estudio correspondientes a profesiones reguladas por el Estado para la acreditación de las carreras a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria¹ (CONEAU). Para el resto de las carreras de grado y de posgrado, la autonomía universitaria prevalece en cuanto a objetivos generales y contenidos mínimos. Sin embargo, y en virtud de los denominadores comunes que rigen de manera tanto formal como informal, la enseñanza del idioma –especialmente cuando está enmarcada en programas que reconocen los saberes de lectura y escritura en lengua extranjera en la alfabetización académico-científica– se constituye en una habilidad que es transversal a los diferentes campos disciplinares y académicos de la formación de grado universitario. En este sentido, y en tanto considerada ‘herramienta fundamental’ que vehiculiza el acceso al mundo globalizado y favorece la transnacionalización de la educación superior, su inclusión en los planes de estudio no es generalmente puesta en

discusión. Dicho de otro modo, en mayor o menor medida, los planes de estudios universitarios incluyen algún tipo de asignatura denominada ‘Inglés Académico’, ‘Idioma Inglés como Lengua Extranjera’, o bien, ‘Inglés: Lectocomprensión’ de manera incuestionable. De este modo, la lengua inglesa se sitúa en un rol protagónico en tanto matriz de convenciones para la comunidad científica, puesto que, al interpretar, comprender y atravesar sus normas, se accede a los últimos descubrimientos, los métodos más innovadores y la actualización académica y científica permanente.

Sin embargo, existen aspectos sociopolíticos y sociolingüísticos insoslayables que conciernen tanto al quehacer educativo como al académico y científico. La sentencia ‘el inglés es la lengua de la ciencia’ (Ortiz, 2009, p. 95) bien ilustra la naturalización del inglés como idioma hegemónico, concebido en tanto *lingua franca* para crear y difundir ciencia. Este predominio lingüístico no es una cuestión menor, sino que, por el contrario, merece, al menos, instancias de reflexión profunda que propicien directrices apropiadas al momento de pensar y diseñar los programas en cuanto a sus objetivos tanto generales como específicos y, por ende, a los contenidos propiamente dichos.

A la luz de este fenómeno, nos preguntamos: ¿existe cierta incidencia en las esferas académicas, científicas, educativas, sociales y hasta culturales, si se quiere, del refuerzo de este predominio lingüístico mediante el cual se da por sentado que inglés ‘debe enseñarse’ de un modo casi dogmático? En otras palabras, si continuamos con la inclusión de inglés en el diseño curricular de manera acrítica y dogmática, habría posibilidades de reforzar sistemáticamente el predominio del idioma inglés con el riesgo de producir algún impacto en los ámbitos académico-científicos, educativos, culturales, entre otros. En este sentido, y a los efectos de problematizar el carácter incuestionable de la enseñanza del idioma inglés en el nivel superior, en este trabajo nos proponemos acercar algunas reflexiones que echen luz sobre conceptos tales como hegemonía lingüística, mercantilización de los saberes, transnacionalización educativa y representaciones lingüísticas. En primer término, presentamos algunas consideraciones respecto de la enseñanza del inglés en la educación superior argentina, luego nos aproximamos a la relación entre las estructuras del poder y el diseño curricular para, en tercer lugar, abordar las cuestiones lingüísticas más específicas. Por último, ofrecemos algunas reflexiones finales.

Antecedentes en el contexto universitario argentino

En Argentina, durante el período de posguerra y hasta la década de 1980, con el advenimiento de la teoría del capital y de los recursos humanos, el inglés se posicionó gradualmente como primera lengua extranjera en la enseñanza formal, en gran parte debido tanto a los fundamentos de un contexto global propicio como a la afinidad político-ideológica con los grandes países angloparlantes y con el influjo de planes de estudio de los países centrales, entre otros factores (Bein, 2012). En este escenario, la enseñanza del inglés obtuvo un lugar privilegiado como lengua extranjera por excelencia en la Ley Federal de Educación de 1996 por ser considerada una *lingua franca*, una lengua carente de fronteras. Se constituyó así en el idioma de las comunicaciones internacionales que todos deben saber para no quedar relegados en un mundo –considerado una macrocomunidad– y en una herramienta fundamental para “la inserción en el mercado” internacional tanto profesional como académico. (Pozzo, 2009).

Todo este avance y posicionamiento del inglés como idioma predominante –no sólo en la enseñanza formal sino fundamentalmente en la enseñanza no formal– parecería haber tenido una marcada incidencia en la inclusión del inglés en los planes de estudios universitarios, a pesar del principio de autonomía declarado en la Reforma Universitaria de 1918, que sostiene el autogobierno, no solo para elegir las propias autoridades sin la injerencia del poder político, sino para el diseño de los propios estatutos y de los programas de estudios. Por ende, las leyes nacionales y/o las reformas ministeriales no tienen alcance alguno en el diseño de los planes de estudios universitarios. De esta manera, la paulatina inclusión de la asignatura en los planes de estudios universitarios respondería tanto a la incidencia de la obligatoriedad del inglés en los otros niveles educativos como a las representaciones sociales de este ‘fetiche’ en tanto institución educativa inmersa en un determinado contexto social. Así, con la obligatoriedad de una asignatura en el sistema educativo formal se refuerza otra representación, la idea socialmente legitimada de que “es importante, prestigiosa, útil” (Bein, 2012, p. 167).

Por otra parte, respecto de la enseñanza no formal mencionada, existe un elemento contextual adicional a ser considerado tanto en el nivel local, es decir, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como en el nivel nacional: la proliferación de institutos privados, en diversas formas, que imparten enseñanza de lenguas extranjeras, en particular inglés, y, frecuentemente, con el objetivo de alcanzar certificaciones internacionales reconocidas (*Cambridge First Certificate*, entre los más tradicionales). Esta situación favorece un escenario de gran heterogeneidad respecto del bagaje de

conocimientos previos del idioma en la conformación de los estudiantes en las aulas y, por ende, definir el perfil de estudiante medio para diseñar contenidos adecuados a la asignatura requiere de un análisis diferente que para delinear los contenidos de otras asignaturas. Muchos estudiantes, en este contexto, deciden aprobar la asignatura a través de exámenes libres, estrategia generalmente descartada para la mayoría de las materias troncales o de los ciclos comunes.

Ante este panorama, y con la relevancia que presenta en la actualidad nacional, consideramos auspicioso abrir un debate cuidadoso que nos permita elaborar propuestas superadoras para un diseño curricular universitario sólido y de vanguardia; currículums universitarios que propendan a una formación ciudadana con compromisos éticos, democráticos y participativos. En este sentido, y para comenzar, creemos que la pedagogía crítica alberga conceptos relevantes a la hora de problematizar y analizar enfoques educativos cada vez más tendientes a la mercantilización de los saberes (Filmus, 2017).

Las estructuras de poder y su incidencia en el diseño curricular

Desde la pedagogía crítica, Apple (1990) analiza en profundidad –y desde una perspectiva teórica neomarxista– las estrechas y claras conexiones que observa entre la educación y la estructura económica, entre el conocimiento y el poder y entre la cultura y la dominación económica. Como desde este enfoque la escuela es considerada un agente de hegemonía cultural e ideológica, que refleja las perspectivas y creencias de los segmentos poderosos de la sociedad, es imprescindible, entonces, considerar siempre los valores y las acciones que se llevan a cabo fuera de la escuela, por un lado, y, por otro, dejar de asignarle al *currículum* el atributo de neutralidad para tomar decisiones que propendan a una teoría de la justicia social. En consonancia con esta postura, Figueroa de Katra (2009) sostiene que en el contexto de modernidad y neoliberalismo del mundo actual globalizado, se promueven fuertemente las jerarquías sociales y las diferencias culturales y se clasifica a los sujetos según sus capacidades, sin tomar en consideración su origen social, todo lo cual favorece el anquilosamiento de sistemas educativos que acentúan las desigualdades. En este sentido, desde la misma concepción que refuta la aparente neutralidad del *currículum* y que demanda, por ende, la toma de un posicionamiento político por parte de los sujetos educativos, Figueroa de Katra señala que existen opciones éticas, de valores, de normas y principios a los que sirve o debería

servir un *currículum*. Asimismo, su postura sostiene que la complejidad, la incertidumbre, la contradicción, la ambigüedad y el conflicto son rasgos constitutivos del *currículum*, rasgos muy alejados de cogito cartesiano o de la certeza absoluta (Ibíd.). En virtud de ello, Apple (1990) asevera que, en el contexto de hegemonía ideológica, se hace necesaria la naturalización de la aceptación de que las instituciones y el conocimiento que en ellas se imparte son dados, neutrales y básicamente estáticos, en el sentido de que no cambian. Este contexto visualiza negativamente tanto a la naturaleza del conflicto como a sus usos, ya que así se garantiza la legitimación del orden social existente con sus desigualdades y privilegios y, de este modo, se anulan los potenciales efectos transformadores del conflicto.

En consonancia con estos enfoques críticos y para concluir, De Alba (2009) sostiene que uno de los mayores desafíos de los académicos en América Latina es dirimir si se continúa con los lineamientos de los organismos internacionales en su macroproyecto neoliberal globalizador, impulsados por la Unión Europea principalmente, o si se asume el compromiso de atender a la fuerza y presión de los sectores populares que coadyuvaría a la visibilidad de los problemas y las representaciones sociales de parte del 80% de la población mundial totalmente invisibilizada.

Todas estas consideraciones respecto de la relación entre las estructuras de poder y su impacto en la educación podrían enmarcarse, entonces, en aquella perspectiva que considera a la educación superior para la región de América Latina como un derecho humano de bien público. Este enfoque contempla un abordaje regional con un énfasis sustancial en la integración de sus regiones a través de la cooperación horizontal y solidaria entre las universidades para lograr una inserción en el mundo globalizado que no sea ni subordinada ni periférica, con acceso igualitario y con un profundo reconocimiento de las minorías (Del Valle & Montero, 2016). De este modo, en los procesos globales actuales de internacionalización universitaria –que contemplan en muchos casos la transnacionalización e internacionalización mercantil de los saberes– un enfoque solidario, endógeno y cooperativo con integración regional permitiría un sentido democratizador de la universidad y del conocimiento (Del Valle, Suasnábar & Montero, 2016).

Por su parte, el contraste entre el enfoque tecnicista y la perspectiva fundamentada crítica contribuye a comprender la relación existente entre innovación, saber y poder en las instituciones universitarias argentinas de la actualidad. Lucarelli (2009) afirma que el

abordaje de innovación tecnicista se consolidó como un recurso favorable de afirmación del proyecto modernizador hegemónico durante la década de los ochenta –con gran impacto en la actualidad– y con prácticas inscriptas en un contexto educativo neoliberal y neoconservador. Esta perspectiva tecnicista halla explícitamente sus fundamentos en el conocimiento como instrumento de poder con mandato ideal incuestionado e incuestionable (con poder de decisión en manos de unos pocos que dirigen y controlan). Claramente, este posicionamiento colisiona con la perspectiva fundamentada crítica: favorece el universalismo en la definición de los contenidos y la negación de lo ideológico en lugar de contextualizar –y por ende, relativizar– tanto los contenidos como la situación, y explicitar los presupuestos ideológicos y propósitos educativos orientados a la atención de las mayorías.

A la luz de este debate, nos preguntamos: ¿qué tipo de discusión sería necesaria para que estas reflexiones teóricas resulten pertinentes en pos de considerar de modo crítico la enseñanza del idioma inglés en el nivel superior? ¿Contribuimos realmente a una universidad más solidaria y cooperativa con un sentido democratizador o el inglés se constituye en un valor agregado que refuerza y mejora el posicionamiento de la internacionalización mercantil de los saberes? ¿Existen elementos que fundamenten un cambio de enfoque desde una postura tecnicista a una perspectiva fundada crítica? ¿Qué atención en lenguas extranjeras requieren las mayorías poblacionales? ¿Qué minorías quedan excluidas? En los apartados siguientes, nos proponemos echar luz sobre algunas de estas intersecciones.

El aprendizaje de una lengua dominante: sobre la enseñanza del inglés, la lengua extranjera por antonomasia

A la luz del contexto general mundial durante el siglo XX y con el advenimiento de la era de la globalización y el consecuente debilitamiento de los Estados-nación, se consolida el posicionamiento del inglés como lengua predominante en el mundo. La hegemonía política de los EEUU, la difusión y el desarrollo de los recursos tecnológicos, entre otros, coadyuvaron a este fortalecimiento del ya instalado ‘deseo’ del aprendizaje y dominio del idioma inglés con un ideario utilitario. La relevancia de la enseñanza del inglés, en su carácter de lengua predominante (Ortiz, 2008) en todos los niveles de enseñanza, resulta central a la hora de garantizar la eficiencia y la eficacia, valores

altamente apreciados en este contexto. La lengua inglesa se consagra, de este modo, como instancia mundial de expectativas lingüísticas (Ibíd.).

Así, entonces, y debido al prestigio social y político adquirido desde la década de 1950, la necesidad de la enseñanza del idioma inglés ha alcanzado en la actualidad una preponderancia esencial en tanto herramienta de acceso a la producción académico-científica y a la tecnología básicamente. La supremacía del inglés como lengua extranjera obligatoria o de preferencia de los sistemas educativos de la región latinoamericana fue consagrada en 1997 en las Actas del Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas del MERCOSUR (N° 1/97). La valoración del inglés presente en las representaciones generalizadas de la sociedad se vio plasmada en decisiones de políticas lingüísticas de este tipo, las cuales posicionaron al idioma como ‘la lengua práctica’ enmarcadas en un contexto neoliberal regional y gestada hacia mediados del siglo XX (Canale, 2011). De este modo, y en tanto comprendidas en concepciones neoliberales, estas decisiones en políticas lingüísticas encuentran su sustento en dos discursos principales: el de una pretendida universalización y el de una supuesta democratización, discursos que ponen énfasis en la lengua como mercancía altamente valorada y fundamental para el futuro de los estudiantes (Canale 2011). En el primer caso, el ‘inglés para todas las edades’ y ‘cuanto más joven, mejor’ se constituyen en presupuestos discursivos con representaciones generalizadas, de alcance público, que le atribuyen variados beneficios al contacto temprano con otras lenguas variados beneficios, por lo que debe llegar a todos. Para el segundo, y en íntima relación, se postula la necesidad de expandir su acceso a los sectores de menores recursos. Asimismo, Canale (2011) sostiene que el posicionamiento del inglés en Latinoamérica como un referente cultural se debe a su representación como lengua práctica y útil, de ventana de acceso al mundo moderno globalizado y a las nuevas tecnologías. Indudablemente, todo esto pone en evidencia los tres grandes pilares de la hegemonía y globalización del inglés: economía, cultura y tecnología, argumentos que refieren a beneficios socioeconómicos, cognitivos y tecnológicos. Como consecuencia, se produce y reproduce un componente actitudinal favorable hacia su enseñanza, sumado a la casi ausencia de corrientes crítico-culturales que puedan ponerla en cuestión. Solo algunas posturas incipientes –en consonancia con esta postura crítica– problematizan la tendencia de la reproducción de una visión altamente culturista que, directa o indirectamente, ‘aluden a una superioridad de la lengua y las culturas hegemónicas asociadas al inglés’ (Ibíd.). Esta hegemonía cultural y lingüística refuerza la imposición

de un modelo de mundo que requiere del inglés como lengua única de producción académico-científica y fortalece la lógica capitalista del consumo, que posiciona a la educación como un mero saber de tecnicismos al servicio de las leyes del mercado con poderes disimétricos (Apple, 1990).

Representaciones y actitudes de los actores del sistema educativo: distribución del conocimiento y estructuras de poder

De todos los actores del sistema educativo, la voz de los docentes y la de los estudiantes adquiere una gran relevancia al momento de considerar qué tipo de saberes se imparten, cómo se distribuyen y cuál es la relación de estos mecanismos con las estructuras de poder, social y político. A modo ilustrativo, presentamos a continuación las conclusiones de tres trabajos de campo que consideramos pertinentes.

Da Cunha y Leite (1996), quienes analizaron las representaciones de profesores y estudiantes universitarios, concluyen que hay una fuerte consciencia por parte de los actores educativos de que los dos ejes –distribución del conocimiento y estructuras de poder– están íntimamente interrelacionadas y que no se puede analizar uno sin el otro. Asimismo, destacan que el valor atribuido al conocimiento está relacionado con el *status* y las formas de control social. Es evidente que la voz de estos actores manifiesta una profunda visión crítica que, con suma responsabilidad social, debe ser fomentada y reforzada en cada acto del sistema educativo.

Por su parte, y en lo que respecta particularmente a la sociopolítica de la enseñanza del inglés en el mundo, la *inglesificación*, la equidad y ecología lingüística, y específicamente qué tipo de inglés se enseña, un análisis realizado por Seidlhofer (2001) concluye que el predominio del inglés nativo como *lingua franca* en todo el mundo requiere del análisis de las posibles incidencias en la enseñanza y en la carrera docente de contar con modelos alternativos al de las normas monoglósicas del hablante nativo. Estos modelos alternativos incluirían matices y localidades propios de cada región y cultura, para dejar a un lado la concepción universal y homogeneizadora y, por lo tanto, hegemónica actual.

De la relación entre ideología y fracaso de programas de enseñanza, un trabajo etnográfico realizado dentro de un programa de enseñanza de inglés del nivel terciario en Sri Lanka pone en foco las actitudes contradictorias de los estudiantes en tanto

demonstraron resistencias, por un lado, y convicciones favorables hacia el aprendizaje, por el otro. La motivación por capacitarse y certificar los conocimientos de inglés respondía a razones de movilidad socioeconómica e implicaba, necesariamente, una acomodación cultural mientras que la resistencia a los discursos culturales, considerados alienantes, presentes en los libros de texto –que, por ende, produce malos resultados de aprendizaje que motivaron el estudio– propendían a la realización de los ejercicios de gramática (Canagarajah, 1993). En otras palabras, el deseo de integridad e identidad cultural –manifestada en un nivel más inconsciente– colisionaba con la necesidad de capacitarse para garantizar su movilidad social, argumento que surgió de modo más consciente.

El alto nivel de consciencia demostrado por estos protagonistas del sistema educativo acerca de las problemáticas abordadas en cada experiencia ofrece, sin dudas, ámbitos muy propicios para encarar los debates y las reformas que cada colectivo educativo esté dispuesto a encarar.

Alfabetización académico-científica: una propuesta superadora

Si consideramos pertinente que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso particular el idioma inglés, debe convertirse en una herramienta lingüística y comunicativa para ser utilizada en los procesos actuales transnacionales e interculturales de producción tecnológica, académica, científica y cultural, la propuesta de aprendizajes integrados a contenidos más abarcativos podría resultar superadora. En este sentido, el enfoque de la alfabetización académica cuestiona la cosmovisión de que esta es una competencia que debe ser adquirida en un estado ideal antes de llegar a la universidad y que si no se logra es una “carencia personal” (Reta, 2004, p. 24), sino que, por el contrario, constituye un saber que se desarrolla en contacto con las distintas praxis. Y si bien, y por ende, esta alfabetización debe concernir a toda la comunidad académica en todas las disciplinas que atraviesan el *currículum*, la asignatura “Inglés” tiene una gran oportunidad, la de contribuir protagónicamente en pos de este desafío.

Este espacio curricular debe distanciarse, por un lado, de un estado herramental para la mera transmisión de competencias y capacidades laborales subordinadas a un mecanismo de valoración y dinamización de los estudiantes en tanto inminente fuerza de trabajo que debe adaptarse a las exigencias del mercado y, por el otro, de una dinámica excluyente para quienes se han formado en contextos culturales más heterogéneos y diversos. Todo lo contrario. Debe contribuir en el empoderamiento de estudiantes para

formarse y desarrollarse profesionalmente mediante el conocimiento de las praxis académicas, científicas y profesionales en su conjunto sin socavar la idiosincrasia cultural de cada uno. Esto no implica que no creamos que resulte necesario educar para el trabajo y para la inserción en el mercado laboral nacional e internacional. Ciertamente, reconocemos que la educación debe contribuir con la economía, pero esta no debe constituirse en la única fuerza, la educación no debe reducirse exclusivamente a las demandas y necesidades que formula el mercado (Filmus, 2017). Es decir, proponemos dejar de lado la concepción economicista herramental para asumir otra postura que propicie una formación académico-científica que sea integral, crítica y que esté comprometida con valores éticos y democráticos. En otras palabras, superar el ‘saber inglés como herramienta de inserción’ para concebirlo como parte de una ‘alfabetización académica integral’ de los ciudadanos.

Conclusiones

En resumen, consideramos oportuno asignarle a la asignatura “Inglés” un rol protagónico transversal en el proceso de alfabetización académico-científica para el desarrollo de competencias discursivas que propicien la inclusión e integración de los sujetos para el abordaje de la discusión científica y la puesta en escena de un *ethos* epistémico.

En este sentido, la asignatura debería adscribirse a las siguientes acciones: prácticas de enseñanza en el aula que favorezcan la alfabetización académico-científica, capacitación continua interna de las cátedras para la alfabetización académico-científica, interdisciplinariedad y colaboración intercátedra; proyectos de investigación, participación en programas de intervención comunitaria y desarrollo de didácticas para fortalecer a estudiantes con idiosincrasias culturales diversas.

El dictado de “Inglés” se inscribiría, entonces, en una propuesta pedagógica superadora, en tanto eje de alfabetización académico-científica, en el que convergen la labor docente, las prácticas en el aula, la investigación en acción y la extensión universitaria. Para ello, es preciso tomar consciencia y explicitar esta perspectiva y no enmarcar la asignatura en la mera enseñanza de la cultura inglesa sino activarla como un puente para los nuevos saberes, el desarrollo profesional, el empoderamiento de los futuros científicos y, por ende, contribuir así a la soberanía nacional.

Notas

¹ A modo de ejemplo, en la Facultad de Farmacia y Bioquímica la materia Inglés I fue incluida como asignatura obligatoria de los nuevos Planes de Estudio 2008 ‘a los efectos de cumplir con las incumbencias profesionales de los egresados de las carreras de Farmacia y Bioquímica, los objetivos y contenidos mínimos de ambas asignaturas se describen en las resoluciones MECT 566/04 y 565/04.’ RESOLUCIÓN (CS) N° 3263/07.

Referencias

- Apple, M. (1990). *Ideología y Currículo* (2ª Ed.). Londres: Routledge, Chapman and Hall.
- Bein, R. (2012) *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Tesis de Doctorado. Universidad de Viena. Austria.
- Canagarajah, S. A., (1993). Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition to Reproduction through ESOL. *TESOL QUARTERLY*, 27(4), 601-626.
- Canale, G. (2011). Planificación y Políticas Lingüísticas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: El acceso al inglés en la educación pública Uruguay. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 3(3), 49-76.
- Da Cunha, M. I., & Leite, D. (1996). *Decisões Pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas/SP: Editorial Papirus.
- De Alba, A. (2009). El currículum universitario en el contexto de la crisis estructural generalizada (CEG). In Orozco Fuentes, B. (Coord.) (2009), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* (pp. 40-75). México: UNAM-IISUE, Plaza y Valdés.
- Del Valle, D. & Montero, F. (2016). Introducción. In Del Valle, D., Montero, F. & Mauro, S. (Comps.), *El Derecho a la Universidad en Perspectiva Regional* (pp. 19-34). Buenos Aires: IEC-CONADU y CLACSO.
- Del Valle, D., Suasnábar, C. & Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. In Del Valle, D., Montero, F. & Mauro, S. (Comps.), *El Derecho a la Universidad en Perspectiva Regional* (pp. 37-60). Buenos Aires: IEC-CONADU y CLACSO.

- Figueroa de Katra, L. (2009). Currículum, ética y valores: algunas reflexiones. In Orozco Fuentes, B. (Coord.), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* (169-189). México: UNAM-IISUE, Plaza y Valdés.
- Filmus, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. In Filmus, D. (Comp.), *Educación para el Mercado* (pp. 23-74). Buenos Aires: Editorial Octubre.
- Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. In *Diálogos Latinoamericanos*, 15, 10-33.
- Reta, L. (2004). *Alfabetización académica: un debate actual. Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad Educativa*. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro. República Argentina.
- Seidhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: a case for a description of English as a lingua franca. In *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.