Conexión. Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas
Número especial: 90.° aniversario de los Profesorados de Inglés y Francés
N.° 22 - Año 2026
ISSN: 2362-406X

Repensar la formación inicial del profesorado de inglés desde una perspectiva de género: un análisis crítico a 25 años del diseño curricular vigente

Glenda Megna

IES N.° 28 Olga Cossettini / UNR

gmegna@iesoc.edu.ar

Resumen

En el marco de los 25 años de la implementación del Diseño Curricular del Profesorado de Inglés, resulta interesante analizarlo desde una perspectiva de género para intentar disminuir las tensiones producidas a raíz de la desactualización del mismo.

Es importante poder entender que este documento no sólo establece determinados contenidos a enseñar sino que además configura la formación inicial docente y la identidad profesional que se promueve. Para esta exposición, se adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo basado en el análisis documental, articulando los estudios curriculares, los de género, la formación docente y las políticas educativas. Esta mirada surge de considerar que el currículo no realiza una selección neutral de temas, ya que es un espacio de negociación y disputa donde se legitiman saberes y valores sobre la enseñanza, la profesionalidad docente y la sociedad.

Las observaciones muestran que el diseño se estructura en torno a una racionalidad predominantemente técnico-disciplinar, centrada en el manejo de la lengua inglesa y en lo didáctico, obviando la incorporación explícita del género como punto de partida para abordar marcos generales de ciudadanía, diversidad y derechos humanos. En este armado, se observa que el diseño curricular produce una determinada identidad profesional del profesorado de inglés santafesino, caracterizada por una fuerte impronta disciplinar y una limitada explicitación de dimensiones críticas y transversales. Esta configuración restringe las posibilidades de reflexionar sobre nuestras propias prácticas y de contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica, democrática e inclusiva. Por ello, el presente artículo busca poner en evidencia las limitaciones del diseño y aportar elementos para la discusión sobre su revisión y actualización, entendiendo que la incorporación de una perspectiva de género constituye una condición indispensable para la formación superior en virtud de responder a los desafíos educativos y sociales contemporáneos.

Palabras clave: diseño curricular, formación docente, profesorado de inglés, perspectiva de género, identidad docente.

Introducción

Los diseños curriculares son mucho más que instrumentos técnicos destinados a organizar contenidos y definir trayectos académicos. En tanto políticas educativas, representan decisiones acerca de qué aprendizajes se consideran legítimos, qué perfiles profesionales se pretende formar y cuáles son los valores, enfoques y posicionamientos que orientan el ejercicio futuro de la docencia. En consecuencia, el currículo no puede entenderse como un documento imparcial, sino como una construcción histórica, política y cultural que refleja determinadas concepciones sobre la educación, el conocimiento y la sociedad.

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos han experimentado profundas transformaciones impulsadas por la ampliación de derechos, la consolidación de marcos normativos nacionales e internacionales vinculados con la igualdad de género y la creciente incorporación de enfoques inclusivos en las políticas públicas. En Argentina, estas transformaciones se expresan en un conjunto de normas, como la Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006), la Ley de Educación Sexual Integral N.26.150 (2006), el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada (2014) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras (2012) para mencionar algunos documentos oficiales, que promueven una educación basada en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y el reconocimiento de la diversidad. En este contexto, la perspectiva de género ha dejado de constituir un tema periférico para convertirse en un eje transversal de las políticas educativas y de la formación docente.

El currículo como construcción política y cultural

En las décadas del 60 y 70, Ivor Goodson (2000) plantea el inicio de un cambio mundial en el currículum escolar, donde la investigación educativa estaba dirigida al análisis de los diseños, modelos escolares los cuales eran considerados “neutrales” y que sostenían y defendían el status quo. Y tenía como premisa elaborar un curriculum inclusivo, que generara trabajos interdisciplinarios a favor de la democratización de la enseñanza.

Por ello, luego de las pedagogías críticas y pos críticas, los estudios curriculares han superado las concepciones tradicionales, que entendían el currículo como un simple instrumento técnico destinado a organizar contenidos, secuenciar aprendizajes o regular la actividad escolar. El currículo implanta una construcción histórica, política y cultural que expresa decisiones acerca de qué contenidos son considerados socialmente legítimos, qué valores se priorizan y qué tipo de sujetos se pretende formar. Consecuentemente, analizar un diseño curricular implica examinar no sólo aquello que prescribe explícitamente, sino también las jerarquías y relaciones de poder que subyacen a su organización.

En este sentido, el pedagogo español, José Gimeno Sacristán, (2007) sostiene que el diseño instituye un proyecto cultural que selecciona y organiza determinados aprendizajes en función a finalidades educativas específicas, a contextos históricos, sociales y políticos,

reflejando así, una determinada concepción del conocimiento, de la enseñanza y de la función social de la educación.

Como advierte Michael Apple (1996), esta clasificación supone relaciones de poder que atraviesan las instituciones educativas, debido a que hay ciertos saberes que adquieren legitimidad mientras que otros permanecen invisibilizados, y participan activamente en la construcción de identidades individuales y colectivas. Así, los contenidos que integran un plan de estudios no solo transmiten información disciplinar, sino que también comunican valores, criterios e interpretaciones acerca del mundo social. Es decir, el currículo participa en la producción y reproducción de determinadas formas de comprender la realidad social y de construir las identidades de los sujetos educativos.

Desde los aportes de Tomaz Tadeu da Silva (1999), el currículo puede entenderse como un espacio de producción de significados e identidades. Éste supone un discurso que define qué conocimientos poseen legitimidad académica, quiénes son reconocidos como sujetos del aprendizaje y cuáles son las formas aceptadas de comprender la realidad. En este sentido, el currículo produce determinadas subjetividades profesionales, estableciendo expectativas sobre el perfil de quienes serán responsables de enseñar en el sistema educativo.

Estas contribuciones permiten comprender que los diseños curriculares de la formación docente configuran modelos específicos de profesionalidad docente, expresando concepciones acerca del rol que cumplen las y los profesores, de las competencias consideradas prioritarias y de las problemáticas que merecen ser abordadas durante la formación inicial. Por ende, las presencias y las ausencias que caracterizan un currículo poseen un valor analítico equivalente, ya que ambas delimitan aquello que la institución considera relevante para el ejercicio profesional.

Otra línea de investigación ha incorporado al estudio a la categoría de género en la educación. Siguiendo en esta línea, Mónica Da Cunha (2015) comenta que estas “omisiones” son útiles para analizar la dimensión del currículum nulo; lo que se excluye. La autora e investigadora argentina vincula estas exclusiones con el “silencio epistemológico” y la “violencia epistémica”, especialmente referidos a determinados núcleos temáticos y problemáticas vinculados con las desigualdades de género que no adquieren legitimidad.

Como se puede observar, el análisis del Diseño Curricular del Profesorado de Inglés trasciende la descripción de sus espacios curriculares o de su estructura. Interesa comprender qué concepción de formación docente promueve, qué temas privilegia, qué identidades profesionales configura y cuáles son las dimensiones que permanecen invisibilizadas. Esta mirada resulta especialmente pertinente al examinar la incorporación —o la ausencia— del género, entendida no como un contenido aislado, sino como una categoría de análisis capaz de interpelar las concepciones que sustentan la formación inicial del profesorado.

Reseña del contexto histórico-político donde se configuró el último diseño curricular del profesorado de inglés

A pesar de haber constituido un avance en su momento, el Diseño Curricular del Profesorado de Inglés N° 696/01, fue elaborado en un contexto político, social y educativo significativamente diferente y anterior a diversas transformaciones normativas e institucionales vinculadas con la perspectiva de género, la Educación Sexual Integral, la diversidad y la ampliación de derechos. Recordemos brevemente que el diseño curricular del 2001 se inscribió en un marco de transformaciones educativas impulsadas en la década anterior que tenía como eje principal la Ley Federal de Educación N° 23195 y las reformas neoliberales que promovieron nuevas formas de organización institucional, flexibilización curricular y redefinición del rol docente.

Es decir, estas políticas neoliberales de índole económico reforzaron el valor instrumental del inglés a través de la globalización económica, aunque curricularmente hablando no se estableció la obligatoriedad universal de enseñar un idioma. Entre otras cosas, se produjo una descentralización educativa, otorgándole la responsabilidad a las provincias para asumir la administración y el financiamiento del sistema. En esta coyuntura, surgió un auge por la privatización en general, donde se instaló una visión de la educación con criterios empresariales, estándares y lineamientos marcados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial que no eran compatibles ni con la educación ni con la sociedad argentina. Incluso se puso en tela de juicio la "calidad" de toda la educación pública en general donde el profesorado de inglés no estuvo exento.

En esta coyuntura, resultaba poco probable que las cuestiones de género fuesen un tema a considerar aunque, en 1995, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Beijing, provocó un punto de inflexión histórico en el ámbito mundial que también afectaba a varios aspectos incluyendo el educativo y la cual no fue contemplada para la elaboración de dicho diseño. La misma planteaba garantizar la igualdad de acceso a la educación para niñas y mujeres en todos los niveles y modalidades, eliminar la discriminación y los estereotipos de género presentes en los sistemas educativos, promover una educación no sexista, e Incorporar la transversalidad del género en la formación docente, revisando los currículos, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas entre otras.

Recordemos que el diseño curricular del profesorado de inglés santafesino tuvo una última modificación por Resolución Ministerial 1762/09, en el año 2009; tres años posteriores a la Ley de Educación Nacional 26.2026 la cual plantea en el Art. 11 inc. B): "La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común".

Asimismo, en el Art. 48, se prescriben los objetivos y criterios referidos a la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. En el Inc. d)

establece: "Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural". De igual modo, la normativa menciona las políticas de promoción de igualdad educativa en el art. 79: "El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación".

De igual modo, en el Art. 92 relacionado a los contenidos curriculares comunes para todas las jurisdicciones, inc. F) afirma: "Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes Nº 24.632 y Nº 26.171". Es decir, la perspectiva de género ha estado presente en la normativa previo a la modificación del diseño santafecino del profesorado de inglés. Sin embargo, a pesar de este documento nacional, su contenido no se ha traducido en una revisión integral de los planes de estudio que orientan la formación docente.

Interpretaciones implícitas del diseño

El estudio del documento curricular, permite identificar una estructura de contenidos referidos a tres campos de formación: campo de formación especializado, orientado y de la práctica. Del lenguaje utilizado, se divisa el uso recurrente de categorías como "formación", "capacidades" o "competencias" los cuales favorecen una racionalidad formativa que tiende a individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desplazando la dimensión sociohistórica y política de la educación. En otras palabras, la subjetividad docente que emerge del currículo se vincula con la figura del profesional orientada a la gestión eficaz del aula y a la transmisión de contenidos disciplinarios más que a la problematización crítica de las condiciones sociales de la educación.

En cuanto a la formación docente, esta se inscribe en una tradición que prioriza la articulación entre saberes disciplinares específicos, pedagógicos y didácticos, entendidos como los pilares fundamentales de la preparación profesional del profesorado. En este sentido, el currículo presenta una imagen de docente y un ser docente fuertemente vinculado con el dominio lingüístico, gramatical y metodológico asociados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Si bien expresa: "La educación no puede ser, por tanto, un trabajo meramente 'técnico', sometido a la generalidad y a las reglas que se aplican de manera homogénea…" (Decreto N.º 696/01, Anexo XIV, p. 2)., la centralidad manifiesta otorgada a los espacios curriculares dedicados al sistema lingüístico, a la didáctica de la lengua y a las prácticas de enseñanza,

evidencia una concepción de la formación apuntado principalmente en el aspecto técnico-profesional del ejercicio docente, y no como garante de derechos.

Esta configuración deja en un segundo plano otros aspectos de la formación docente y enfoques que conciben a la docencia como una práctica intelectual, ética y política, tales como el análisis crítico de las prácticas educativas, la reflexión sobre las condiciones sociales de la enseñanza y la incorporación de perspectivas transversales como la educación en derechos humanos y la perspectiva de género. Esta limitación resulta especialmente relevante en el contexto actual, en el que la formación docente es interpelada por demandas sociales que exceden lo puramente disciplinar del conocimiento.

En efecto, se advierte una tensión entre una formación orientada al manejo de la lengua y una formación concebida como práctica social compleja. Desde esta mirada, el desarrollo docente que subyace al diseño es comprendido como uno basado en una racionalidad formativa que privilegia la característica técnico-instrumental de la enseñanza, limitando la incorporación de enfoques y derechos estudiantiles que implican el ejercicio docente como una práctica intelectual, social y política.

No obstante lo hallado, el rol del profesorado no puede reducirse únicamente a la transmisión de conocimientos disciplinares ni al desarrollo de competencias metodológicas, sino que también debe impartir la construcción de una práctica docente reflexiva situada, atravesada por dimensiones sociales, políticas y culturales. Al respecto, Emilio Acevedo Huerta (2010), resalta que la escuela forma individuos que al terminar su ciclo de educación formal en la institución, forman parte del sistema social y reproducen lo moldeado y aprendido en su etapa de escolarización. Es por esto que la formación inicial del profesorado ocupa un lugar estratégico dentro del escenario escolar, porque representa el espacio donde se configuran las concepciones pedagógicas, disciplinares, éticas y de convivencia que orientarán las futuras prácticas de enseñanza.

Esta caracterización establece, además, una construcción de la identidad profesional docente y produce una representación específica de lo que significa ser docente de inglés en el sistema educativo. La identidad profesional entendida no como un atributo individual preexistente, sino como una construcción social e institucional que se conforma en el entramado de discursos y prácticas que estructuran la formación inicial.

Al respecto, Hoffman-Kipp (2008) explica la identidad docente como “la intersección de la participación y la reflexión personal, pedagógica y política dentro de un contexto sociopolítico más amplio” (p. 153). Dicho de otro modo, la identidad docente se construye a partir de la articulación de la dimensión personal, la pedagógica, y la política; esta última no entendida como política partidaria sino como las relaciones de poder, las desigualdades, las diferencias y las condiciones sociopolíticas que atraviesan la educación.

En este marco, el currículo establece un dispositivo central en la producción de subjetividades profesionales, en la legitimación de determinados saberes y prácticas así como también en la exclusión de la perspectiva de género que favorece a una educación

sexista, a la construcción ciudadana ya una convivencia armónica, que sigue manteniendo estereotipos específicos para mujeres y varones.

En el caso particular del profesorado de inglés, esta responsabilidad adquiere una relevancia adicional. Como es sabido, la enseñanza de una lengua extranjera trasciende una actitud anquilosada centrada exclusivamente en el aprendizaje de estructuras lingüísticas para involucrar procesos de construcción de significados, circulación de discursos, representación de identidades y mediación entre culturas. Así pues, la formación del futuro profesorado requiere herramientas que le permitan analizar críticamente las relaciones entre lenguaje, cultura, poder, género y diversidad presente tanto en los materiales didácticos como en las prácticas educativas.

Sobre la lengua y la enseñanza del inglés

El diseño también transmite una particular forma de entender la lengua inglesa, su enseñanza, una política lingüística, y una epistemología de la lengua en el ámbito de la formación docente. Concretamente se observa al inglés como una práctica-social en contexto donde cobra importante peso la lengua como sistema estructural que se denota, en los nombres dados a los espacios curriculares. En cuanto a la enseñanza del inglés predomina el enfoque comunicativo, plurilingüe e intercultural.

En la conexión de los elementos culturales, y la existencia de factores sociolingüísticos en el aprendizaje de una lengua, Bonny Norton (2013) ha señalado que dicho proceso está estrechamente vinculado con procesos de construcción de identidad, pertenencia y posicionamiento social. Es decir, el sujeto que aprende una lengua es un actor social cuya relación con el lenguaje está mediada por condiciones históricas, culturales y de poder. Siguiendo en esta línea, el material elaborado para la formación: "Del Diseño al aula: planificar la enseñanza en Lenguas Extranjeras" 2026 sostiene: "el pensar la lengua como práctica social significa que no enseñamos palabras o estructuras aisladas, sino formas de actuar a través del lenguaje"(p. 3).

De igual modo, autores como Alastair Pennycook (2001) ya han problematizado la aparente neutralidad en la enseñanza del inglés, señalando que la lengua es una práctica social atravesada por relaciones de poder, procesos de globalización y jerarquías culturales. Consecuentemente, enseñar inglés implica también transmitir determinadas representaciones del mundo, modelos culturales y formas de subjetividad que no pueden ser separadas de lo lingüístico.

Asimismo, Claire Kramsch (2009) destacó la relación inseparable entre lengua, cultura e identidad, señalando que la enseñanza de lenguas extranjeras implica necesariamente una mediación entre sistemas simbólicos y formas de significación cultural. De ahí que el aula de inglés es un lugar propicio para la negociación de sentidos en el que se ponen en juego representaciones culturales, identidades sociales y posicionamientos discursivos. Por esta razón, resulta relevante considerar la incorporación de la perspectiva de género, ya que la

carencia de esta dimensión en el currículo limita la posibilidad de analizar críticamente cómo el lenguaje y ciertas conductas reproducen, cuestionan o transforman relaciones de poder y representaciones sociales.

El género en el diseño curricular: presencias, ausencias y disputas

Investigaciones educativas recientes orientadas a los estudios de género han analizado las implicancias de enseñar una lengua de circulación global en contextos educativos cada vez más diversos sin contemplar esta mirada. El género entendido como una categoría de análisis completamente transversal y tangible, está presente en cada representación de mujeres y varones en los materiales didácticos, en la construcción de identidades a través del lenguaje, la diversidad cultural y el análisis crítico del discurso.

Al respecto, Joan Scott (2008) señaló que "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales… y una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder" (p. 4), por lo que la comunidad educativa en su conjunto no esta ajena a esto. A su vez, para Sunderland (2000), el género constituye una dimensión social que permea la educación lingüística y no puede reducirse a una simple diferencia entre mujeres y hombres. La autora sostiene que las prácticas de enseñanza, las interacciones entre docentes y estudiantes, los materiales curriculares, la organización de la participación en el aula y las decisiones pedagógicas son espacios donde las identidades y las relaciones de género se configuran y negocian. En consecuencia, estas prácticas pueden reforzar o desafiar las expectativas sociales vinculadas al género, por lo que resulta necesario analizarlas críticamente en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas.

De igual manera, Graciela Morgade (2011) ha mostrado que la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente no se reduce a la inclusión de contenidos aislados, sino que implica una transformación más profunda de las prácticas pedagógicas, las instituciones educativas y las concepciones de sujeto que están implícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asi, la transversalización del enfoque de género supone una revisión crítica de los supuestos que organizan el currículo en su conjunto. No debe perderse de vista que el estudiantado de nivel superior transita su formación inicial docente y se encuentra próximo a asumir la responsabilidad de enseñar los conocimientos adquiridos a las futuras generaciones.

Estas contribuciones han facilitado a comprender a la enseñanza del inglés como una práctica social y cultural atravesada por relaciones de poder, procesos de inclusión y omisión, así como por disputas en torno a las identidades y las formas de representación. Por ello, la marginalidad de esta perspectiva en los dispositivos curriculares no puede interpretarse como un vacío inocuo.

El análisis del diseño permite observar una pérdida significativa a lo que hace a las referencias explícitas a la perspectiva de género, la igualdad de derechos o la diversidad sexual, por lo que no ocupan un lugar estructurante en la organización del plan de estudios.

Si bien pueden identificarse menciones vinculadas con la formación en valores democráticos, y los derechos humanos, estas aparecen formuladas de manera general, sin una sistematización que las articule de forma transversal en la propuesta formativa. En consecuencia, la relación entre género y educación no aparece en el documento, ni siquiera de manera implícita, fragmentada o subordinada a otros ejes más generales.

Esta situación genera una tensión entre los marcos normativos contemporáneos que promueven la igualdad de género en el sistema educativo y las formas en que dicha perspectiva se materializa en los diseños curriculares de la formación docente. La distancia entre las políticas educativas y su traducción curricular constituye un elemento clave para comprender los alcances y límites de la formación inicial del profesorado de inglés.

Desde una perspectiva que entiende la enseñanza del inglés como práctica cultural y social, la exclusión de una problematización explícita del género adquiere una relevancia particular. En tanto la lengua conforma un espacio de producción de significados e identidades, la omisión del género limita la posibilidad de analizar críticamente los discursos, representaciones y prácticas que circulan en los procesos de enseñanza de la lengua extranjera. (Megna, 2017)

Por esto, el análisis de la perspectiva de género en el diseño curricular permite generar un grado de sensibilidad y compromiso hacia el otro, promueve el respeto por los demás, y fomenta un presente plural. Por otro lado, la postura política y las concepciones establecidas en el diseño curricular no siguen los lineamientos establecidos en la ley de educación nacional, ni en la normativa local, ni consideran los tratados y convenciones internacionales incluidos en nuestra constitución.

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo se ha analizado el Diseño Curricular del Profesorado de Inglés de la provincia de Santa Fe desde los aportes teóricos curriculares, políticas educativas y la perspectiva de género observando cómo delimita la formación inicial del profesorado y un perfil docente.

De la observación realizada y de los estudios curriculares mencionados, se sostiene que el currículo es un constructo histórico, político y social que lejos de ser neutral o un simple organizador de contenidos, es un dispositivo que determina relaciones de poder, imparte una violencia epistemológica, un arbitrario cultural delimitando qué saberes se jerarquizan y cuáles se excluyen, delineando identidades profesionales, concepciones sobre la educación, el conocimiento y la sociedad.

El diseño estudiado se inscribe en una formación que le otorga un rol predominante al dominio disciplinar y didáctico de la lengua inglesa por encima de una reflexión crítica de las prácticas pedagógicas, del contexto socio cultural, de la función docente en la educación como garante de derechos. Esta orientación moldea una identidad profesional centrada en la

enseñanza técnica del idioma, en detrimento de dimensiones críticas, sociales y culturales que son constitutivas en la formación docente.

Asimismo, el análisis evidencia que el currículo produce efectos de subjetivación profesional, el cual configura un perfil del docente de inglés asociado principalmente a la competencia lingüística y metodológica. En este sentido, la limitada presencia de enfoques críticos reduce la posibilidad de problematizar los aspectos sociopolíticos de la enseñanza del inglés. Además, no amplía nuestras perspectivas, ni nuestra cosmovisión del mundo y tampoco promueven una construcción ciudadana.

En su conjunto, los hallazgos muestran que el currículo analizado moldea una identidad profesional fuertemente técnico-disciplinar y una realidad edulcorada, lo que plantea tensiones respecto de la incorporación de enfoques transversales como la perspectiva de género en la formación inicial docente, cuya ausencia se entiende como una decisión curricular significativa.

Por todo lo expuesto, desde este artículo se pretende abrir interrogantes sobre la necesidad de fortalecer enfoques críticos y transversales como la perspectiva de género en la formación inicial a la luz de las transformaciones y exigencias educativas contemporáneas.

Se concuerda que el aprendizaje de una Lengua Extranjera es un "proceso idiosincrásico" y un derecho. Es por ello que la docencia, que se desempeña en instituciones educativas cada vez más diversas y complejas de lo que era hace 25 años atrás, debe poner en diálogo los aspectos formativos como los instrumentales, contemplando el contexto socio cultural del estudiantado, sus singularidades, fomentando un espacio libre de discriminación, que promueva la igualdad de oportunidades y el respeto por el otro.

Cerrando con las palabras de Eleonor Corradi (2017), "más que profesores de una lengua, somos educadores" (p. 91).

Referencias bibliográficas

Acevedo Huerta, E. J. (2010). La transmisión del androcentrismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales (II). *Temas para la Educación*, (8). Recuperado de http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7196.pdf

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. Teachers College Press.

Birgin, A. (2017, 30 de noviembre). Formar docentes es cosa seria. *Infobae*. https://www.infobae.com/opinion/2017/11/30/formar-docentes-es-cosa-seria/

Da Cunha, M. (2015). El currículum como *speculum*. En A. M. Bach (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153–208). Miño y Dávila.

Da Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica.

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.

Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizing democracy: The praxis of teacher identity construction. *Teacher Education Quarterly, 35*(3), 151–164.

Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.

Megna, G. (2017). *El Sexismo en los Libros de Ingles del Nivel Secundario*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Rosario. En Centro de documentación y biblioteca feminista Dra. Hilda Habichayn. Facultad de Humanidades y Artes. UNR.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge.

Sunderland, J. (2000). *Issues of language and gender in second and foreign language education*. *Language Teaching, 33*(4), 203–223. https://doi.org/10.1017/S0261444800015688

Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review, 91*(5), 1053–1075.

Normativas

Congreso de la Nación Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación* (Ley N.º 24.195). Boletín Oficial de la República Argentina.

Congreso de la Nación Argentina. (2006a). *Ley de Educación Sexual Integral* (Ley N.º 26.150). Boletín Oficial de la República Argentina.

Congreso de la Nación Argentina. (2006b). *Ley de Educación Nacional* (Ley N.º 26.206). Boletín Oficial de la República Argentina.

Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP): Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria* (Resolución CFE N.º 181/12). Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2013). *Diseño curricular de educación secundaria orientada*. Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2026). *Del diseño al aula: Planificar la enseñanza en Lenguas Extranjeras* [Material de formación profesional en el marco de la Res. N.º 2422/25]. Gobierno de la Provincia de Santa Fe.