

Baum, Graciela

FaHCE – UNLP

gracielabaum@gmail.com

CONSTRUIR PERTENENCIA Y AGENCIA MEDIANTE UN DISPOSITIVO CURRICULAR DEMOCRATIZADOR EN EL INGRESO A LAS CARRERAS DE INGLÉS EN LA FaHCE

Breve (re)historización de la (o)(in)clusión

(Re)historizar la cuestión de la inclusión al interior de las carreras de inglés en tanto lengua moderna hegemónica implica asumir una anterioridad no sólo permanentemente exclusionaria y centrífuga en términos académicos sino, además, con sesgos activamente etnoraciales en cuanto a la existencia de una estructura jerárquica racializada, si acordamos con la concepción de “raza” en tanto categoría inaugural de la modernidad propuesta por Aníbal Quijano (1992, 2000) y en plena vigencia. Esta historización al interior de la academia (Walsh 2009, 2012, 2017) y de las carreras de inglés -a la que referimos- ha sido esporádica e informalmente analizada en relación a la categoría de clase social, o socioeconómica en términos de clasismo o elitismo estrechamente ligados al acceso al conocimiento de inglés, entre otros; sin embargo, aquí sostenemos que la idea de raza incorpora la idea de clase cuya emergencia pertenece a una instancia posterior, decimonónica, asociada a la conformación de la sociedad europea industrial y su acceso al trabajo y a los medios de producción bajo un capitalismo industrial-productivista en auge. Aquí, en América, “clase” (estratificación social) queda introyectada o subsumida en “raza” (clasificación social) dada la constitución del sistema-mundo (Wallerstein, 1984) a partir de la conquista, en una compleja trama teorizada por Quijano (2000, 2002, 2012) como “heterogeneidad histórico-estructural” y velada por una pretendida homogeneidad histórico-estructural euro-usa-centrada. Ésta atraviesa nuestra vida cotidiana en tanto refiere a la colonialidad del poder (trabajo/raza), al capitalismo y al eurocentrismo. En este contexto, entendemos, que decir que las carreras de inglés han sido “elitistas” es un eufemismo para (no) decir que han sido racistas.

A partir de 2016 la FaHCE inicia un camino de inclusión genuina con la creación de la materia ILI dado que se trata de una materia que funciona como dispositivo de inclusión dentro de la malla curricular y reemplaza anteriores e ineficaces programas de equiparación/inclusión que no daban cuenta de la necesidad de pertenencia legítima ni se hacían cargo de la estigmatización

y la violencia epistémica ejercida sobre lxs estudiantes que no lograban “ingresar” (una vez ya desactivados los mecanismos institucionales de ingreso y activada la Ley de Educación Superior 24521 (1995) y su reforma (27204) en 2015.

Una breve revisión nos permite reconstruir el trazado de las instancias de ingreso que nos interesan. Recurrimos a Montenegro (2017) cuyo artículo “La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015”, echa luz sobre los modos en que se configuraron las estrategias de ingreso a partir de la LES. Esta, al permitir a las Facultades definir sus regímenes de admisión, provoca una proliferación de posicionamientos ideológicos, teóricos, y hasta administrativos que se operativizan en políticas de ingreso como lo manifiesta Montenegro al referirse a la heterogeneidad de modalidades, desde las más flexibles e introductorias hasta las más fuertemente evaluativas y exclusivas. En este último grupo y al interior de la FaHCE y de las Carreras de Lenguas Modernas, Montenegro sostiene: “el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, como veremos más adelante, optó por un sistema de “evaluación con prueba”, instancia que define el inicio o no de las cursadas de las materias específicas del primer año, aunque sin restricción para las asignaturas curriculares en castellano como alumnos regulares.” (p.2)

En los años 90 –con la apertura intelectual y académica del retorno a la democracia- surgen programas que procuran acompañar a los estudiantes que no logran cumplir con los objetivos: el POS (Plan de Orientación y Seguimiento) en 1984 y luego el PEOE (Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas) dependiente del nivel central (op. cit. p. 6).

En referencia al Departamento de Lengua y Literaturas Modernas, Montenegro refiere: “Por su parte, en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, la Estrategia de Ingreso era diseñada e implementada por el Departamento docente y financiada por la Facultad. Los alumnos debían presentar una Prueba de Ubicación lingüística correspondiente al idioma respectivo (inglés o francés). El ingreso en ese Departamento se alejaba de los objetivos planteados en los anteriores casos, dado que los estudiantes debían acreditar un nivel de dominio de la lengua para poder cursar las materias específicas. Quienes desaprobaban podían cursar algunas materias en castellano y debían inscribirse en el “Curso de Consolidación de Inglés”. Uno de los testimonios relevados, indicó que en la carrera de Inglés existió una “impronta muy fuerte” acerca de la necesidad de “conocimiento” y “nivel de la lengua”. Para los entrevistados, esta connotación ha sido mantenida durante el período de nuestra investigación, a pesar de los cambios introducidos en la etapa siguiente.” (op. cit. p.6).

En los años 2000, la FaHCE plantea políticas de ingreso claramente tendientes a la inclusión y a la permanencia de lxs estudiantes y a la naturaleza disciplinar aunque introductoria de los dispositivos de ingreso a las diversas carreras. Esta raigambre disciplinar de los currículos de ingreso se entiende como una primera aproximación a los lenguajes de las disciplinas, un primer acercamiento a lo que se define como una instancia de participación periférica legítima en la comunidad de práctica en la que están gradualmente inscribiendo su membresía (Wegner, 1998, 2007).

Este escueto recorrido por los últimos años de los dispositivos de ingreso a la FaHCE da cuenta de una creciente preocupación por la inclusión, la contención y la permanencia de lxs estudiantes. Asimismo, por el escalonamiento y articulación de los contenidos curriculares atento a acompañar el ingreso al primer año de las carreras.

Finalmente, repasa Montenegro: “la cuestión de la exigencia de un nivel del idioma también daría cuenta de las formas en que la disciplina contribuye a la formación requerida para el desempeño profesional. Esta variable introduce nuevas tensiones en el proceso de definición de una política: el mercado laboral demandaría profesionales con alto nivel de dominio de una lengua extranjera que podría quedar asociado a una política de ingreso selectiva y restrictiva; mientras que la Facultad plantea estrategias y modalidades que permitan el ingreso a ese tipo de carreras, aún para aquellos estudiantes que no hubieran alcanzado la suficiente formación previa del idioma, con antelación a su ingreso a la carrera de grado.” (op.cit. p.11).

Desaprender la exclusión e indagar en las formas que adopta: Introducción a la lengua inglesa y PPID H071

A partir del año 2016, con la puesta en vigencia de la materia Introducción a la Lengua Inglesa (ILI) (Baum et al 2018, 2024), empieza el desmantelamiento del dispositivo anterior basado en las ideas lavadas, normalizadas y meritocráticas de conocimiento previo, nivel de lengua, estándar de proficiencia, exámenes internacionales, etc. Desmontar estos *dictums* anudados a ciertas expectativas de pre-equipamiento académico es aún un camino en proceso, una urdimbre que implica desaprender y reaprender un imaginario en torno a “ser profesorx / traductorx / licenciadx en lengua inglesa.” Esto involucra -entre otras cosas- la puesta en cuestión y discusión en/desde las bases epistemológicas y pedagógicas de las carreras de inglés de la FaHCE de una categoría tácita que es la de déficit lingüístico, la cual se traduce en déficit u obturamiento / fracaso académico. Por otro lado circula folklóricamente una explicación tautológica respecto de quiénes son las personas que eligen estas carreras basada en el

aprendizaje extraescolar (privado, pago) y su impacto, como factor determinante de tal elección. Es decir que –de operar transversalmente esta creencia homogeneizante- el planteo de la universidad respecto de recibir a todxs aquellxs que deseen incorporarse a la educación superior universitaria queda –en relación a las carreras de inglés- reducido al destino.

Frente a esto, retomamos las palabras de Núñez: “Hacer de la educación un ANTIDESTINO: he aquí un verdadero desafío. La educación social encuentra allí su legitimidad: práctica que juega caso por caso, CONTRA la asignación cierta de un futuro ya previsto. (...)” (Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio. Núñez 1999:32)

El concepto de la educación como anti destino (el enunciado compromete la posición del educador, no un deber del sujeto), remite a un acto educativo que produzca en el sujeto ese efecto, de percibir que otro mundo para él también es posible, otras maneras de acceder al mundo, otras maneras de tramitar las herencias culturales, etc. (Sosa 2014)

Quienes entonces no están destinadxs se convierten en “los supernumerarios” de Castel (2002) y pasan a confirmar la profecía autocumplida que normaliza las estructuras de exclusión del sistema.

“Pero los “supernumerarios” no son siquiera explotados: para serlo hay que tener pericias convertibles en valores sociales. ... No se advierte cómo podrían representar una fuerza de presión, un potencial de lucha, puesto que no gravitan en ningún sector neurálgico de la vida social. Sin duda, de este modo se inaugura una problemática teórica y práctica. Si ya no son “actores” en el sentido propio del término, porque no hacen nada socialmente útil, ¿cómo podrían **existir** socialmente? Desde luego, por “existir socialmente” entendemos ocupar un lugar en la sociedad. **Pues, al mismo tiempo, están muy presentes, y éste es todo el problema, ya que están demás.**” Castel 2002 La metamorfosis de la cuestión social. p19

De cara a la fuerte tradición anglocéntrica y anglófila de nuestras carreras, tantas –o la mayoría de las veces desvinculada de la realidad socioeconómica y geocultural (aunque no histórica) de nuestra población, en 2020 iniciamos un Proyecto de investigación (PPID H071. Problematizar y rehistorizar la formación de estudiantes de inglés (FaHCE-UNLP) en el marco de la opción decolonial a partir del análisis crítico de Programas de Asignaturas en el período 2016-2020.) –que se continúa en su Parte 2 (H082) hasta el presente- (pre)ocupado en indagar en los Programas de la materias de las carreras de inglés en el lapso indicado de modo de rastrear y determinar qué lógicas los informan y en qué medida la tradición a la que referimos arriba sigue

operando hoy. Tomamos como punto de inicio documental el año 2016 justamente porque coincide con la puesta en marcha de ILI, lo cual entendemos también pudo haber generado (dado el extenso período de discusiones que precedieron a su incorporación) corrimientos, relecturas, reposicionamientos, etc. relacionados a la base ideológica de ILI: **la democratización del ingreso y la garantía de permanencia en las carreras de inglés**. La revisión del material documental –que continúa- arrojó datos muy claros respecto de la ausencia de reflexión acerca de estos fenómenos y, en cambio, una mirada sumamente replegada sobre sí misma, es decir, sobre las condiciones estrictamente académicas necesarias y suficientes para desempeñarse en tales carreras. Nuestro informe final (2020-2022) da cuenta –entre otros- de estos hallazgos en los *Programas* analizados:

- Concepción internacionalista dada la formulación de un (proto)tipo de *Programa* con rasgos coloniales/modernos en todas las dimensiones estudiadas (denominativa, temática/conceptual, metodológica, evaluativa, bibliográfica). Esto también nos permite detectar las marcadas ausencias en el *corpus* especialmente en relación a concepciones pedagógicas situadas geoculturalmente, que denoten una soberanía pedagógica, y a tradiciones de enseñanza de inglés con raigambre latinoamericana o no eurocéntrica.
- Posicionamientos gramaticalistas y proficientistas propios de la concepción lengua-medio-herramienta-objeto-código respecto de la lengua, su comando y su enseñanza. También la mirada eficientista en relación a prácticas de evaluación funcionales a marcos de referencia y organismos hegemónicos cuyos criterios de medición, acreditación, fiabilidad y practicabilidad atentan contra la validez de prácticas evaluativas ad hoc, tal como lo amerita cada contexto sociocultural y académico.
- Insumos bibliográficos que manifiestan una clara elección occidentocéntrica.
- Concepción mercantilista de materiales para la enseñanza (libros de texto) que históricamente ha informado la enseñanza de inglés y la formación docente de educadores de inglés. En el contexto del Proyecto esta idea se redefine como procesos accionables, políticos e ideológicos que se consuman en materiales didácticos ad hoc, historizados, situados, imbuidos de relevancia sociocultural, autenticables, e ideados y producidos desde una interculturalidad crítica.

Nos preguntamos, dado este contexto y el estado de cosas que revelan los Programas -en tanto que “ventanas” a las materias- los cuales definen, describen y comunican a la población estudiantil y a la comunidad académica sus bases epistemológicas, objetivos, metodologías, etc., en qué medida UNA materia puede –en términos concretos- funcionar como célula de

inclusión en el ingreso a la carrera de elección de lxs estudiantes. Es decir, si pensamos –como nosotrxs lo hacemos– el armado de un Plan de Estudios en tanto que malla curricular, atravesado por tensiones de diversa índole pero en primer orden políticas y en gran proporción epistémicas (cuerpos de conocimientos a incluir) y académicas (lógicas y miradas institucionales que generan articulaciones de espacios de saberes, sujetxs, constricciones, andamios, etc. para la formación disciplinar), no podemos no preguntarnos por nuestras propias mallas curriculares y los lugares de enunciación que producen. Los Programas son –sin lugar a dudas– lugares de enunciación que revelan toda suerte de decisiones, elecciones y sesgos. Es por eso que al pensar ILI –su plataforma epistemológica y su Programa– en clave antidesestino, de soberanía pedagógica (Fernández Pais y Justianovich 2022), y justicia curricular (Brenner 2015; Connel 2009) surge el gran interrogante respecto de su viabilidad contextual (política, pedagógica, académica) dadas las mínimas interlocuciones posibles con el resto de la trama que constituye las carreras.

Somatizar la falta

Construir agencia y pertenencia en un entorno mediado por una racionalidad (aunque humanística y social –dado el rótulo institucional) instrumental, evaluadora y fuertemente punitivista (Giuliano 2019a, 2019b, 2020), moderna en tanto heredera de una mirada ilustrada cuya subyacencia es colonial (e imperial), se vuelve casi un ansia paradójica. En medio de un espejismo democratizador, inclusivo e igualador no podemos sino dudar de las condiciones reales de posibilidad de que lxs estudiantes que entran por la puerta de ILI efectivamente puedan (en una cantidad significativa) continuar sus estudios y no perpetuarse en un bucle centrífugo de deseo/frustración. Esto involucra la instancia generativa de conversaciones y reseteo de marcos de cara a la realidad social que es *eso* que no podemos negar aunque sí resistir, batallar, y transformar.

ILI es el síntoma –al interior de nuestras carreras– de (el malestar de) la cultura escolar que vivimos. Justamente porque ILI hace síntoma (porque su condición fue pensada como somática, corropolítica) todas las miradas se dirigen a ella: es la señalada y responsabilizada de las debilidades de esxs estudiantes que arriban a otros espacios curriculares cuyos parámetros responden a la existencia de una realidad de formación paralela, extraescolar, que aloja la pretensión de encontrarse con alumnxs “que (ya) saben”. En este orden, “que (ya) saben” equivale a la trampa meritocrática aplanadora de las diferencias: las oportunidades se ofrecen como iguales pero no pueden ser tomadas en tanto tales por quienes tienen una historia de

subalternización, exclusión y racialización. De este modo, ILI somatiza una realidad (de)negada y (de)puesta en disvalor por el conjunto mayoritario de quienes conciben el “no saber” o el “(todavía) no saber” como un estigma y se horrorizan ante *stats* poco satisfactorias/convenientes. Veronelli (2016) ha teorizado esta cuestión en el contexto del concepto de racialización también como racialización lingüística y le ha atribuido cualidades deshumanizantes. La autora refiere a “seres sin lenguaje” y “comunicadores simples” (op. cit: 36) e incorpora el concepto de monolenguajear (op. cit: 51) para designar esas prácticas comunicativas racializadas, que definen la diferencia entre quienes tienen lenguaje en sentido pleno y quienes no, y solo pueden ser entrenados para obedecer. Nos dice la autora que “el monolenguaje deshumaniza porque silencia el lenguaje colonial.” (op. cit: 53).

ILI ha buscado dialogar con esa realidad dentro y fuera de la institución, problematizarla e intentar adaptar sus estrategias, aproximaciones y contenidos para torcer ese rumbo supernumerario.

Un análisis de los últimos años del funcionamiento de la materia ha revelado que ILI, que ha tomado como punto de partida académico los documentos curriculares de 6to año de Inglés de la Provincia de Buenos Aires (Portal ABC: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>), no logra abarcar la heterogeneidad ingresante y por ende garantizar el derecho a la pertenencia: desde la heterogeneidad (1) de aquellxs que prácticamente no muestran conocimientos en la lengua y no pueden desarrollar estrategias en las cuatro macrohabilidades; (2) de aquellxs cuyo desarrollo en la lengua es mayor aunque no llega a ubicarse en la base de la plataforma curricular emitida por el Portal ABC, hasta (3) aquellxs que sí lo hacen e incluso lo superan mínimamente. Entran en consideración dos cuestiones: la articulación engorrosa y engañosa de la cobertura real de contenidos en la educación secundaria y los límites de un dispositivo universitario que -en su versión original- no puede abarcar todo el espectro de la heterogeneidad ingresante.

En el año 2023, revisamos los años 2018-2021 para observar los índices de desgranamiento y desaprobarción, ya sea porque no completan el curso (abandonan o no comienzan) o porque desaproveban a pesar de haberlo completado. Las tablas 1, 2, 3 y 4 debajo muestran estos valores -además de los aprobados- en el periodo mencionado.

Los números revelan que la mayor parte de quienes no completan el curso, lo abandonan. El abandono es el principal factor de desgranamiento y, entendemos, resulta necesario conocer las

causas de tal y tan marcado fenómeno. En cada caso representa el 52.5%, 43.5%, 37.3% y 54.1% del total de lxs estudiantes inscriptxs.

Dadas las características de la población de ILI en relación a las heterogeneidades que la componen, por lo menos tres -como dijimos arriba- específicamente lingüísticas más allá de la heterogeneidad inherente a cualquier grupo académico numeroso, es preciso comprender que existe una clara interseccionalidad entre estas heterogeneidades que responden a recorridos previos diferenciados y los factores que han determinado estos recorridos y que nosotros consideramos etnoraciales en el marco presentado más arriba. La mirada respecto de esta complejidad suele tornarse rápidamente meritocrática y resultadista, reduciendo las causas a “(no aprueban porque) no tiene suficiente proficiencia en la lengua/les falta recorrido en la lengua”, lo cual no es más que una consecuencia con una causa anterior: las (no) posibilidades u oportunidades de acceso.

Ante tal panorama, generamos una propuesta de re-elaboración que implicó revisar la materia en su totalidad atento a las dificultades y necesidades reales de lxs ingresantes. Tomamos como base de formulación este perfil de heterogeneidad y articulamos su detección con el Curso Introductorio. Emprendimos el diseño de materiales de enseñanza que reflejaran tan cabalmente como fuera posible tal heterogeneidad, lo cual involucró también la adaptación del material anterior para conseguir una transición positiva entre ambos dispositivos.

Antes de describir los recomodamientos y ajustes operados, deseamos socializar algunas generalidades que recorren la materia y que sostenemos:

Los objetivos de ILI no deponen los aspectos formativos a los instruccionales (lingüísticos, de proficiencia) y se plantean:

- a. Constituirse en un espacio articulador genuino entre la escuela secundaria y la universidad.
- b. Constituirse en un espacio formativo e instruccional con rasgos propios que atienda las necesidades específicas de la población ingresante.
- c. Generar entornos físicos y simbólicos de aprendizaje cuya relevancia contextual, conceptual, disciplinar, colectiva y personal sea de naturaleza crítica, reflexiva y emancipatoria a partir de áreas temáticas tales como: la lengua, la identidad, las dictaduras en Latinoamérica, la discapacidad, la educación, etc.

Al mismo tiempo, ILI –entre sus expectativas de logro- no falsea la necesidad de focalizarse en los aspectos discursivos, el comando de la lengua y la pertinencia de las especificidades propias de los espacios de formación; sin embargo, no desaloja el pensamiento decolonial, desde los márgenes, latinoamericano. Así, plantea que sus estudiantes puedan:

- a. Constituirse en sujetos de aprendizaje crítico y reflexivo; agente de producción e interpelación de discursos.
- b. Acceder a la lengua inglesa desde un posicionamiento intersubjetivo, en el que se intersecten fuertemente los planos personal y social, dada la relevancia del aprendizaje colaborativo.
- c. Afianzar, expandir y enriquecer el repertorio activo de lengua en uso y construir nuevos conocimientos en relación con la comprensión textual en sus modalidades de discurso escrito (de interés general, académico y literario) y discurso oral.
- d. Afianzar, expandir y enriquecer el repertorio activo de lengua en uso y construir nuevos conocimientos en relación a la producción textual en sus modalidades de discurso escrito (de opinión y de narrativas de experiencia personal) y discurso oral.
- e. Reponer, desarrollar y aplicar estrategias y microhabilidades en el campo de la comprensión lectora y auditiva/audiovisual (macrohabilidades receptivas).
- f. Reponer, desarrollar y aplicar estrategias y microhabilidades en el campo de la producción escrita y oral (macrohabilidades productivas).

Ahora bien, habiendo sometido el entorno a revisión, la materia cuenta hoy con dos espacios pedagógicos diferenciados: ILI A, que acompaña el recorrido de las heterogeneidades 1 y 2, e ILI B que hace lo propio con las 2 y 3. Entendemos que 2 es una zona de solapamiento que se va definiendo a medida que transcurre el año académico.

ILI A supone un trabajo diferenciado en relación con el punto de partida de enseñanza de la lengua y los tiempos de exposición que tal tarea demanda. Este escenario de enseñanza y aprendizaje implica materiales de enseñanza *ad hoc*, insumos específicos que responden a un análisis basado en necesidades, metodologías, procedimientos y dinámicas que tienden a adaptarse a la población particular y, al mismo tiempo, la desafían razonablemente para aproximarse al propósito estipulado.

ILI B reúne a una parte de la población ingresante según la naturaleza de su proficiencia, sus diversas competencias y estrategias a la hora de desempeñarse en los diversos ámbitos (recepción, producción, híbridos) que el manejo de la lengua supone, junto con la gestión de su comportamiento metacognitivo y de su metalenguaje. Estas características definen un agrupamiento cuyo tempo, ritmo y dinámicas de trabajo son diferenciadas, al igual que los insumos y materiales de enseñanza *ad hoc*.

Así, la materia cuenta hoy con 3 materiales de enseñanza: el de diseño más reciente; el adaptado -con ajustes sobre todo de índole de complejidad conceptual (concorre con la

lingüística en la mayoría de los casos); y el histórico con las modificaciones necesarias dado que el período de uso (2016-2022) lo amerita.

Finalmente, vale remarcar que la **democratización** ha sido el pilar de la materia desde su creación y que la revisión y modificación del dispositivo tiene que ver con ese espíritu y con un posicionamiento antimeritocrático, con ser garantes de ese derecho a la pertenencia que no puede quedar en el plano declarativo y políticamente correcto sino que debe efectivamente hacer del espacio universitario ese mundo *donde quepan muchos mundos*.

Las tablas a continuación permiten observar que los valores de 2023 –con ambos agrupamientos ya en plena vigencia- revelan valores crecientes de aprobación y fuertemente decrecientes de desaprobación. Esperamos que los valores de desgranamiento que muestran su mínimo histórico sigan en franco descenso.

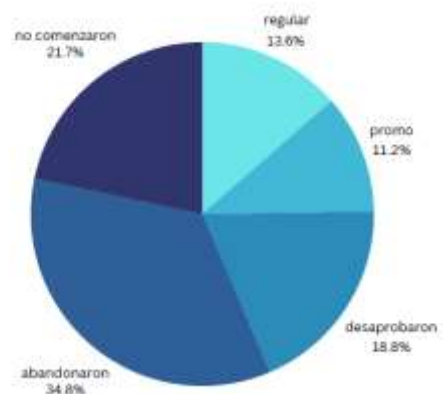
TOTAL		292	
NO COMPLETARON	ABANDONARON	152	
174	NO COMENZARON	22	
COMPLETARON	DESAPROBADO	22	
118	APROB REGULAR	49	
	APROB PROMO	47	
TABLA 1. AÑO 2018 Aprobados 32.9% Desaprobados 7.5%			
TOTAL		446	
NO COMPLETARON	ABANDONARON	194	
234	NO COMENZARON	40	
COMPLETARON	DESAPROBADO	53	
212	APROB REGULAR	54	
	APROB PROMO	105	
TABLA 2. AÑO 2019 Aprobados 35.6% Desaprobados 11.9%			

TOTAL		391
NO COMPLETARON	ABANDONARON	146
237	NO COMENZARON	91
COMPLETARON	DESAPROBADO	50
154	APROB REGULAR	57
	APROB PROMO	47

TABLA 3. AÑO 2020

Aprobados 24.8%

Desaprobados 18.8%

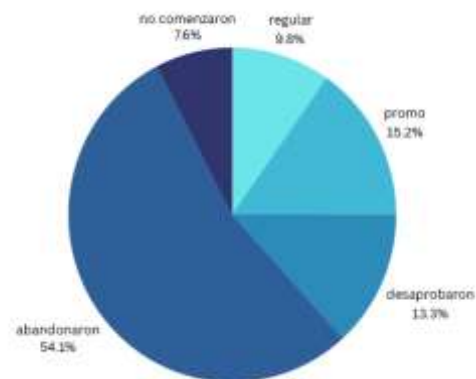


TOTAL		593
NO COMPLETARON	ABANDONARON	321
366	NO COMENZARON	45
COMPLETARON	DESAPROBADO	79
227	APROB REGULAR	58
	APROB PROMO	90

TABLA 4. AÑO 2021

Aprobados 25%

Desaprobados 13.3%

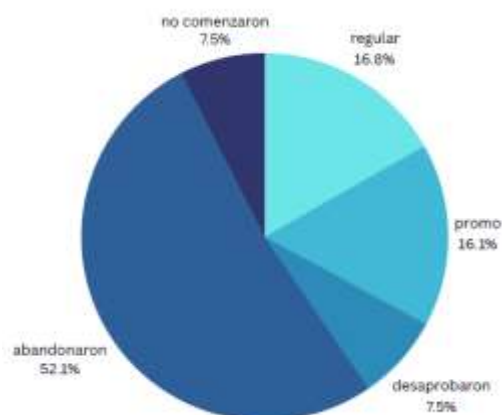


TOTAL		493
NO COMPLETARON	ABANDONARON	88
366	NO COMENZARON	165
COMPLETARON	DESAPROBADO	115
227	APROB REGULAR	58
	APROB PROMO	67

TABLA 4. AÑO 2023

Aprobados 32.9%

Desaprobados 7.5%



Conclusiones (inconcluyentes e inconclusas)

Apuntamos aquí algunos pensamientos recogidos a lo largo de estos años en los que hemos intentado andamiar en la mayor medida de nuestras posibilidades el camino emprendido por lxs estudiantes ingresantes a las carreras de inglés. Si bien nuestro propósito siempre ha sido – como lo indica el título de esta contribución- construir **pertenencia y agencia**, y dado que conocemos los límites que el aprendizaje de una lengua otra impone en términos del volumen de tiempo necesario, entendemos que la complejidad de nuestra labor es doble.

Por un lado, nos encontramos con las constricciones propias de la enseñabilidad y aprendibilidad de una lengua no nativa en un entorno exolingüe, pero -sumado a esto- la radicación institucional en la formación superior nacional, pública y gratuita universitaria, de tal fenómeno. Esto último implica una serie de factores político-administrativos limitantes, y variables que operan a escalas mayores que la local y particular que es preciso (re)conocer y discutir.

Por otro lado, sin experiencia de **pertenencia** no es posible construir una cartografía de etapas y procesos al interior del espacio de formación; y sin ello tampoco es posible la producción de **agencia**, del germen y desarrollo de una voz propia que invista tales procesos de relevancia, de deseo y de movimiento.

Atender ambas complejidades implica primero asumir su entidad –negar la negación de su carácter popular (no de élite) y extendido; segundo, entender que son caras de la misma moneda, es decir, recíprocamente constitutivas; y por último alojar toda exterioridad al canon o el “deber ser” (saber / hacer / sentir) para que emerja un nosotrxs pluriverso y genuino.

BIBLIOGRAFÍA

Baum et al. 2018. La democratización del ingreso a las carreras de inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: la materia Introducción a la Lengua Inglesa. Actas de Resúmenes. I Jornadas UNAHUR de Lenguas Extranjeras.

Baum, Graciela. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. CUADERNOS DE LA ALFAL 13 (2): 133-168.
<http://www.mundoalfal.org/es/content/cuadernos-dela-alfal-n%C2%BA-13-2>

Baum, Graciela. (Coord.). (2022). Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna. Universidad Nacional

de La Plata; EDULP. (Libros de cátedra. Sociales).

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5392/pm.5392.pdf>

Baum, Graciela. (2023). Enseñar inglés como lengua otra: habitar, sentipensar, enunciar fronterizamente. Ponencia presentada en el Simposio “Didácticas de lenguas no nativas (con mención en inglés)”. En: Actas el Congreso Regional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, realizado en la sede de la Universidad Nacional Arturo Jauretche en el mes de noviembre de 2022. <https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/2920>

Brener, Gabriel. 2015. Soberanía Pedagógica. <https://www.alainet.org/fr/node/170117>

Connell, Robert. 2009. La justicia curricular. Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) 6 (27).

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

Fernández Pais, Mónica y Justianovich, Silvina. (2022). Educación, formación docente y saberes: Hacia una soberanía pedagógica. La Plata: EDULP. pp. 165-173.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5719/pm.5719.pdf>

Gimeno Sacristán, José. (2010)¿Qué significa el currículum? (adelanto). Sinéctica, (34), 11-43.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es)

Giuliano, Facundo. (2018). La pregunta que luego estamos si(gui)endo: manifestaciones de una cuestión ética-geopolítica. En Facundo Giuliano (Comp.), ¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 11-68.

Giuliano, Facundo. (2019a). La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019) Revista Estado y Políticas Públicas N° 13 pp. 145-166.

Giuliano, F. (2019b). Escuela y colonialidad. Variantes e invariantes (estéticas) de la clasificación social. Ñawi: arte diseño comunicación, Vol. 3, Núm. 2, 93-109.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/132944/CONICET_Digital_Nro.bc624b26-fd12-40e4-b664-ef716a1bef75_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Giuliano, Facundo. (2020). Razón evaluadora/razón punitiva: relaciones y complicidades (o dos caras de la colonialidad pedagógica) Revista Humanidades, vol. 10, núm. 1. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Giuliano, Facundo. (2022a). Espejismos de la formación contemporánea: controversias del evaluar: eróticas del educar. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Giuliano, F. (2022b). Bases modernas/coloniales de la razón evaluadora: racismo epistémico, eurocentrismo, violencias. *Pedagogía y Saberes*, (56): 115-132.
[file:///C:/Users/Dell/Desktop/Copia%20de%20Resguardo/2024/TESIS/CONICET_Digital_Nr_o.7a5c5289-7216-4359-a536-ece598dff4e3_B%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Desktop/Copia%20de%20Resguardo/2024/TESIS/CONICET_Digital_Nr_o.7a5c5289-7216-4359-a536-ece598dff4e3_B%20(1).pdf)

Introducción a la lengua inglesa 2024. Programa. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12903/pp.12903.pdf>

Mignolo, Walter y Madina Tlostanova. 2006. Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge, en *European Journal of Social Theory*, 9 (2): 205–221.

Mignolo, Walter. 1999. “I am where i think: Epistemology and the colonial difference.” *Journal of Latin American Cultural Studies*. *Travesía* 8 (2): 235-245.
https://www.academia.edu/3763153/I_am_where_i_think_Epistemology_and_the_colonial_difference_1999

Mignolo, Walter. (2005). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico, en *Dispositio*, 25 (52): 127-146.
<http://www.jstor.org/stable/41491792>

Mignolo, Walter. (2007). Delinking. *Cultural Studies* 21 (2): 449 – 514.
https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/DeLinking_Mignolo2007.pdf

Mignolo, Walter. 2010. Desobediencia Epistémica (II) Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros Logos*. 1 (1): 8-42. Disponible en:
<http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/2010-1.htm>

Mignolo, Walter. 2013. Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience, en *Confero*, 1 (1): 129–150.

Mignolo, Walter. 2015. Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad / decolonialidad del saber, el sentir y el creer. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes ASAB. Bogotá, Fondo de Publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Mignolo, Walter. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 14(25): 14-33.
<https://www.redalyc.org/journal/2790/279063839002/279063839002.pdf>

Mignolo, Walter. (2020). The logic of the In-Visible: Decolonial Reflections on the Change of Epoch. *Theory, Culture & Society*, 0(0) 1–14. SAGE.
<https://www.sit.edu/criticalconversations/assets/The-Logic-of-the-InVisible-Decolonial-Reflections-on-the-Change-of-Epoch.pdf>

Núñez, Violeta. 2007. *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. UNIVERSIDAD DE BARCELONA, Barcelona. Esta conferencia fue pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.

Quijano, Aníbal. 1992. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad, en *Perú Indígena*. 13 (29): 11-20

Quijano, Aníbal. 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO.

Quijano, Aníbal. 2012. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Viento Sur*, 122.

Silva Balerio, D. y M. Amarillo. 2017. La educación social como antidesestino: una visita por la clásica categoría pedagógica de Violeta Núñez. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay (RESPU)*, 1: 20-29.

Veronelli, Gabriela. 2016. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 33-58. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>

Wallerstein, Immanuel. 1976. *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York, Academic Press.
Wallerstein, Immanuel. 1991. *Unthinking Social Science*, Cambridge, Polity Press.

Wallerstein, Immanuel. 1996. *Abrir las ciencias sociales*. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, México, Siglo XXI.

Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Walsh, Catherine. 2012. The politics of naming, *Cultural Studies*, 26 (1): 108-125. Disponible en:

<http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2012.642598>

Walsh, Catherine. 2017. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos, en C. Walsh (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Quito, Abya Yala.
<https://es.unesco.org/themes/promocion-derechos-inclusion>