

Descolonizar el curriculum de inglés en la formación universitaria (FaHCE-UNLP)

EJE N° 2

Reseña de Investigación

Graciela Baum

Facultad de Humanidades y Cs de la Educación. UNLP

gracielabaum@gmail.com

gbaum@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo retoma los avances del PPIDH071 Problematicar y rehistorizar la formación de profesorxs 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.

“Nuestra hipótesis de partida es que el mayor o menor (o nulo) desarrollo de los puntos obligatorios en la redacción del documento “Programa” -y los modos en que éstos son desarrollados- no es casual sino que responde a una manera de pensar la lengua, la formación superior universitaria y las prácticas pedagógicas (Hipótesis general PPID H071). En este sentido, nuestra investigación constituye un esfuerzo por decolonizar el curriculum de formación de las carreras de inglés a partir de la visibilización de la raigambre euro-usa-céntrica, proficientista, internacionalista, a-crítica y a-situada que lo recorre, y la construcción de una mirada latinoamericanista, arraigada a nuestro suelo en tanto domicilio existencial y baluarte simbólico (Kusch, [1976] 2011). Esto desde un posicionamiento de desobediencia epistémica (Mignolo, 2014) y de genuina liberación y autorregulación de los términos de nuestras decisiones académicas y científicas en relación a las ciencias sociales en nuestra universidad.

PALABRAS CLAVE: decolonizar; curriculum; inglés; universidad

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo retoma los avances del PPIDH071 Problematizar y rehistorizar la formación de profesorxs de inglés (FaHCE-UNLP) en el marco del giro decolonial a partir del análisis crítico de Programas de Asignaturas en el período 2016-2020.

“Nuestra hipótesis de partida es que el mayor o menor (o nulo) desarrollo de los puntos obligatorios en la redacción del documento “Programa” -y los modos en que éstos son desarrollados- no es casual sino que responde a una manera de pensar la lengua, la formación superior universitaria y las prácticas pedagógicas (Hipótesis general PPID H071).

Rehistorizar –como se consigna en el título del proyecto- remite a que nuestros planes de estudio, currículum, diseño de programas y prácticas de enseñanza responden a una tradición, no suceden en un vacío histórico sino que son funcionales a una concepción de lengua no nativa, de enseñanza y aprendizaje, y tributaria de una mirada macro y geopolítica respecto de nuestro lugar (del Sur “de”) en el patrón colonial del poder. Brevemente, este constructo aportado por Anibal Quijano (1992, 2000) da cuenta de la lógica colonial del sistema-mundo moderno y de cómo se instancian las relaciones de poder en él. El lugar central de esta matriz lo ocupan agentes, instituciones y lenguas modernas. En esta centralidad radica la necesidad de rehistorización, dado que enseñamos la lengua moderna/colonial por excelencia, en una institución moderna (la Universidad desde el Renacimiento (siglos XV, XVI hasta hoy) pero no somos los agentes modernos (nos guste o no) que ocupan esos lugares de poder. Se trata entonces de mirar en esos lugares de enunciación, en la geopolítica del conocimiento y entender que si bien no somos esos agentes podemos sí desarrollar todo tipo de complicidades con esa voz totalizante, que racializa subjetividades y genera una perpetuación del status quo del que todos quedamos presos si no nos mantenemos atentos. Este status quo se refuerza endogámicamente a partir de una retórica moderna que vende modernización, internacionalización, acceso al mercado de bienes materiales pero sobre todo simbólicos, y ausenta deliberadamente toda la contraprestación colonial que esto implica. Esa retórica se enuncia en inglés y reclama la ocupación de ese “recurso” como “medio”, invisibilizando todo lo que la lengua hace como agente –nos hace y nos dice- y nos hace hacer (mucho más de lo que (no) decimos y creemos hacer al decir con ella, diluyendo retóricamente el poder subjetivante (y objetivante) de la lengua, poniéndolo

en un lugar desinvertido de poder y revestido de proficientismo, tecnicización, purismo, eficacia, etc.

Terminamos siendo los ventrílocuos del centro enunciador moderno/colonial, racista, patriarcal que hace de EL inglés la lengua global, internacional, mundial, franca, etc. y define cómo enunciamos y vivimos la vida. Mignolo nos dice que las lenguas son el principal componente de la enunciación (centro de poder/saber de la matriz colonial del poder) porque el control de los significados y el control del dinero son procesos paralelos.

En esto consiste problematizar y rehistorizar este mecanismo europeizante, blanqueador, epistemicida y lingüicida. Y empezar a ver qué nos pasa desde el Sur, en nuestras clases en la facultad y en los otros ámbitos de ejercicio de la profesión a los que atañen nuestros procesos de formación, qué pasa con nuestros estudiantes, cómo lidiamos con las prácticas meritocráticas ampliamente enquistadas en nuestras carreras (y fuera de ellas) y cómo empezamos a generar conocimientos y prácticas situadas.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivos

En función del propósito mayor de decolonizar el curriculum de inglés, nos propusimos ciertos objetivos generales y específicos en diálogo con una metodología cuali-cuantitativa. Algunos de los objetivos generales son:

Adherir a un espacio de pensamiento decolonial, no-moderno y latinoamericanista en relación a las ciencias sociales en general, y a los locus de enunciación que emergen de y con él.

Impulsar el fortalecimiento de las pedagogías decoloniales, populares y críticas no eurocentradas al interior de la enseñanza de las ciencias sociales, de modo que se practiquen dentro del aula, informen la selección bibliográfica, impacten la formación docente y se traduzcan tanto en la producción de conocimientos como en la divulgación de los mismos.

Algunos de los objetivos específicos son:

Describir el estado actual de la formación de docentes de inglés (FaHCE-UNLP) en referencia a un *corpus* compuesto por documentos denominados Programa de Asignatura. A tal fin seleccionamos los pertenecientes a las materias Lengua Inglesa y

Didáctica especial en el período 2016-2020 y disponibles en Memoria Académica de la FaHCE.

Analizar críticamente el *corpus* en (1) su dimensión denominativa, es decir, cómo se nombra la lengua inglesa -y los sintagmas en su red semántica- y qué carga portan dichas denominaciones.

Analizar críticamente el *corpus* en (2) su dimensión de objetivos o propósitos para determinar su anclaje y alcance; y dado que este análisis será de carácter vinculante para enhebrar todos los sucesivos.

Analizar críticamente el *corpus* en (3) su dimensión de contenidos de modo de demostrar las relaciones entre la agenda conceptual -ético/política- y la operatoria de la matriz moderna-colonial.

Analizar críticamente *el corpus* en (4) su dimensión metodológica y la concepción de “buenas prácticas” emanada de las decisiones metodológicas y las recomendaciones para gestionar el trabajo áulico/académico en el contexto específico.

Analizar *el corpus* en su (5) dimensión bibliográfica a fin de establecer relaciones con los contenidos seleccionados y entablar una interlocución crítica entre ejes temáticos y “voces” que los desarrollan (teorías/autores).

Analizar críticamente el *corpus* en (6) su dimensión evaluativa –en relación a instrumentos y estándares de evaluación eurocentrados -asociada a “buenas prácticas” pedagógicas y contenidos a acreditar.

Resumir los hallazgos en cada etapa de la descripción y el análisis crítico del *corpus*.

Especificar los alcances de las conclusiones parciales que emerjan en cada etapa del análisis crítico del *corpus*.

Comparar las diversas dimensiones curriculares analizadas para inducir el impacto ideológico en las antedichas dimensiones y en sentido creciente al interior de cada Asignatura.

Comparar las diversas dimensiones curriculares analizadas para inducir el impacto ideológico en las antedichas dimensiones y en sentido creciente entre Asignaturas de modo de planificar las líneas de intervención.

Metodología y diseño metodológico.

Consideramos pertinente emplear una metodología de Análisis de la información y -dentro de ella- de Análisis de contenido cualitativo. Esta decisión se basa en la naturaleza del *corpus*, compuesto por documentos institucionales oficiales (Programa

de Asignatura) y el interés por conducir una investigación que aborde los aspectos ideológicos de la formación de docentes de inglés, y promueva la formulación de posibles pasos y de acciones de intervención concretas. Asimismo, dentro del análisis de contenidos hacemos uso del análisis temático por categorías y de evaluaciones. Procedemos también al empleo del análisis estructural, especialmente de coocurrencias.

Diseño metodológico:

a. Conformación del *corpus* sobre el cual se aplicará el Análisis de contenido en sus dos modalidades. En esta etapa recurriremos a reunir los documentos “Programa de Asignatura” pertenecientes a las materias Lengua Inglesa (Introducción, y 1-4) y Didáctica Especial y Prácticas Docentes en lengua inglesa (1 y 2) en el período 2016-2020 disponibles en Memoria Académica de la FaHCE [<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/memoria>].¹

b. Recolección de datos para la descripción del estado de situación de la formación de docentes de inglés (FaHCE-UNLP) mediante el análisis estructural de la organización del documento Programa y de las lógicas de ordenamiento de las unidades que lo componen para llevar a cabo un análisis de coocurrencia independiente del contenido y basado en la disposición de los elementos en el documento y otros aspectos subyacentes. Con esta metodología buscamos revelar estructuras mentales o ideológicas que permitan describir las generalidades de la mirada de lxs docentes sobre la formación de docentes de inglés.

c. Recolección de datos para el análisis crítico de cada una de las 6 (seis) dimensiones curriculares. Dimensión denominativa: análisis de la frecuencia relativa o coocurrencia de términos. Rastreo terminológico en busca de patrones denominativos que refieran a la lengua inglesa, cuya reiteración contribuya a revelar sistemas de valores, significados políticos e ideologías implícitos en los modos de nombrar.

Para el análisis de las otras 5 dimensiones curriculares realizamos análisis temáticos basados en categorías y frecuencia por un lado, y en evaluaciones o juicios por el otro. En el primer caso, generamos categorías significativas bajo las cuales reagrupamos características para calcular y comparar las frecuencias de algunos temas. En el segundo caso, identificamos modalidades valorativas (positivas y negativas)

¹ Siempre que el Programa del año bajo estudio no esté disponible en Memoria Académica, se tomará por válido y vigente el inmediatamente anterior disponible.

probablemente implícitas en la textualidad y las relacionamos con los temas agrupados en las categorías ya empleadas. Con esta metodología intentamos relacionar las categorías y su frecuencia para establecer un correlato en la relevancia que les confiere el / la docente a cargo de la escritura del documento. Buscamos también establecer algún tipo de relación ideológica con los datos surgidos de la correlación categoría/frecuencia en razón de la relevancia.

d. Articulación de conclusiones parciales para el estudio comparativo de los datos arrojados por el análisis de cada dimensión curricular al interior de cada Asignatura y entre las siete Asignaturas estudiadas en tanto aproximaciones interinas a los impactos ideológicos (en sentido ascendente) en los diversos aspectos abordados. Con esta metodología nos proponemos avanzar algunas conclusiones intermedias –a continuar en la siguiente etapa de la investigación- que permitan pensar y planificar estrategias de intervención y acordar posibles líneas de acción.

Etapas de la investigación

La aplicación concreta de este instrumento metodológico a las distintas etapas puede resumirse de la siguiente manera:

Etapa 1: recolección de corpus desde Memoria Académica de la FaHCE [<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/memoria>].

Etapa 2: análisis estructural. Observamos el corpus espacialmente, su “arquitectura”, para poder entender esa disposición de manera relevante y visibilizar las formas en que operamos al momento de asignar lugar y lugares a los documentos que producimos. análisis estructural de la organización del documento Programa y de las lógicas de ocupación/disposición de los elementos en el documento y otros aspectos. Usamos hojas de cálculo, cargamos las cifras (números de palabras) y procedimos a aplicar las funciones correspondientes. Las imágenes 1 y 2 son ejemplos de tal metodología.

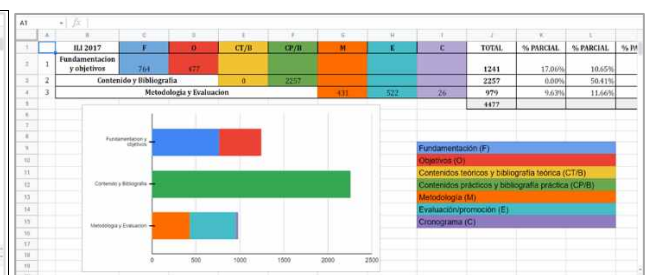
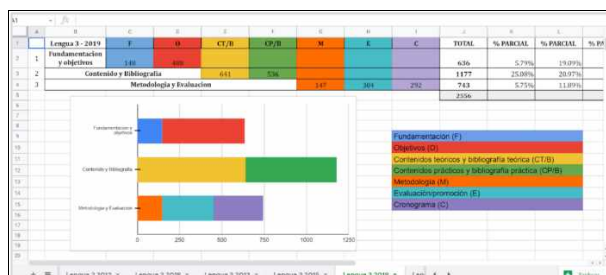


Imagen 1

Imagen 2

Luego generamos conclusiones parciales teniendo en cuenta los porcentajes revelados (Imagen 3)

Datos numéricos (%) exportados del cuadro/gráfico

- Fundamentación y Objetivos = **27.72%**
Del cual: **F** =17.06 % y **O** =10.65% del total
- Contenidos teóricos /Bibliografía teórica: **0%**
- Contenidos prácticos /Bibliografía práctica: **50.41%**
- Metodología y Evaluación y cronograma = **21.87**
- Del cual: **M** =9.63%, **E** =11.66% y **C** =0.58% del total

Imagen 3

Etapas 3: Denominativa. Analizar críticamente el *corpus* en su dimensión denominativa, es decir, cómo se nombra la lengua inglesa -y los sintagmas en su red semántica- y qué carga portan dichas denominaciones. Apelamos a trabajos anteriores (Walsh, 2019; Baum, 2021, 2020, 2019) que nos han permitido acotar los modos en que se nombra la lengua en el corpus y optar preliminarmente por dichas entradas en los documentos/corpus. También “limpiar” el corpus contextualmente de las instancias no asociadas con los rasgos que nos ocupan (nombres propios o a usos no nominales Finalmente, relevar elecciones nominativas y tomar en cuenta lo que cada una de ellas comunica:

El inglés	59
Lengua inglesa	43
Lengua extranjera	40
Lengua otra	15 (solo en didáctica 2)
Interlengua	4 (solo en didáctica 1)
Idioma	2 (solo en L1)
Lengua franca	1 (solo en L2)
Lengua internacional	0

Tabla 1

Brevemente, reponemos la interpretación realizada sobre los valores en la Tabla 1:

El primer lugar lo ocupa la denominación “el inglés” con 59 ocurrencias en el corpus. El uso generalizado de esta forma, de la que nos interesa la selección del artículo definido, indica que el objeto se autorepresenta -por defecto- como único. Lo que “hace” esta opción lingüística es justamente invisibilizar las opciones y fijar un inglés único, estándar. Ha operado en el imaginario colectivo como corset epistémico. La naturaleza política de la nominación ha quedado vaciada, normalizada.

La denominación “lengua inglesa”, con 43 ocurrencias, parece la de mayor neutralidad dado que remite a una situación histórica. El nacimiento de la lengua inglesa –producto de múltiples invasiones- no reviste tanta problematicidad como su desarrollo y ubicuidad colonial/imperial. Sin embargo, no podemos hablar de una neutralidad valorativa ya que el hecho de elegir una modalidad más bien objetiva impone una carga políticamente marcada aunque la marca no resida en la morfología de la construcción lingüística sino en la opción ideológica.

“Lengua extranjera” con 40 ocurrencias muestra una alta incidencia en el corpus: lo que es extraño y externo; por fuera de la subjetividad de quien la aprende

Por fuera del alcance o sólo relativamente accesible.

“Lengua otra”: 15 ocurrencias (1 materia), no alcanza la representatividad de las denominaciones anteriores. Es una opción denominativa dentro de la perspectiva de pensamiento decolonial. La lengua otra no se sostiene en la negación de las otras formas de nombrar, sino en la negación de ser una alternativa que se plantea como disyuntiva (en alternancia: a o b; o excluyente: o a o b). Es una alternativa disruptiva, (dado que emerge como alternativa a todo un sistema de ideas y creencias, es una alternativa a las epistemologías modernas y no una epistemología alternativa a las epistemologías modernas.)

“Interlengua”: 4 ocurrencias (1 materia), no alcanza representatividad. “Interlengua” como opción denominativa se ubica en el paradigma de la “lengua meta” y de “EL inglés”: porque plantea la construcción de un “no-lugar” o de un lugar definido en función de un fin por fuera de sí mismo, es decir, un “inter” lugar cuya entidad cobra sentido en tanto y en cuanto se aproxime a ese otro lugar “meta” que lo legitima. Opera bajo las condiciones de in-corporación de la lengua en términos definidos por epistemologías del Norte global.

“Idioma”: 2 ocurrencias (1 materia), no alcanza representatividad. La denominación “idioma” no se cuenta entre los ítems léxicos que dan nombre a las asignaturas del espacio curricular de las lenguas, ni entre las denominaciones de los títulos académicos de grado que habilitan la labor profesional. Se observa un solapamiento de parámetros dado que la “lengua” aloja una apertura a diversas formas en tanto que idioma remite a una concepción nacional, relativa a países o regiones. Provoca una alineación con normas, convenciones, territorios, culturas, sociedades, banderas y

símbolos, ajenizante en relación a las carreras académicas radicadas en nuestra casa de estudios.

“Lengua franca”: 1 ocurrencia. Remite a una lengua de contacto donde el inglés habilita una interlocución socio–pragmáticamente útil a las partes. proyecta una imagen de aparente neutralidad, de espacio mediacional o arbitral que refuerza la ocupación de un lugar de poder

Etapa 4: análisis temático-categorial. Para el análisis de las otras 5 dimensiones curriculares usamos la aplicación <https://voyant-tools.org/> que permite múltiples abordajes cuanti-cualitativos al cargar un corpus: frecuencia absoluta y relativa, nube de palabras, correlaciones, etc. La imagen 4 muestra un ejemplo de la app en uso:



Imagen 4

La app nos permitió llevar a cabo el análisis temático, para el cual generamos búsquedas filtradas (por correlaciones contextuales) para obtener las palabras más frecuentes, también observables como nube de palabras y como curvas en segmentos. Todo esto nos permitió generar categorías temáticas.

En cada etapa fuimos direccionando las tareas exploratorias de los elementos documentales en cuestión (programas de asignaturas) de modo que la comunicación pudiera alcanzar algunos parámetros de normalización. Esto garantizó mayor coherencia interna y aunó criterios para la formulación de resultados y conclusiones interinas. En tal sentido, fuimos incorporando algunas instancias o formatos textuales asociados a géneros discursivos que permitieron generar una clara conciencia de los contextos, propósitos y audiencias retóricas relevantes a nuestra línea de trabajo. Por otro lado, tomamos las necesarias decisiones operativas preliminares respecto de los recortes al interior del corpus, tanto a nivel estratégico como de impacto en resultados y conclusiones parciales. Las imágenes 5 y 6 ejemplifican la sección “Evaluación”.



Tendencias		Términos del documento		
#	Términos	Contar	Relativo	Tendencia
1	alumnos	49	23,879	
1	examen	49	23,879	
1	final	40	19,493	
1	deberán	26	12,671	
1	recursos	21	10,234	
1	aprobar	18	8,772	
1	adecuados	16	7,797	
1	desempeño	16	7,797	

Imagen 5



Imagen 6

En cuanto a la interpretación de los gráficos, generamos un instrumento textual que nos permitió normalizar la información y sistematizarla. El mismo fue aplicado a cada uno de los programas de asignatura dispuestos para el análisis y recurrentemente a cada sección.

La comparación de categorías intramateria (entre los programas correspondientes a los distintos años abordados) y más tarde lo mismo intermateria (entre materias afines: lenguas y didácticas) se normalizó en todos los programas involucrados entre 2016 y 2020. La tabla 2 ofrece el ejemplo intramateria Lengua inglesa 1.

AÑO	2013	2019	INTRAMATERIA
FUND	Habilidades Cognición Discurso / lengua	Conocimiento teórico Conocimiento práctico Accesibilidad / idioma	CONOCER LENGUA
OBJ	Habilidades Textualidad Lengua/cultura	Habilidades/competencias Textualidad Textualización	HABILIDAD TEXTO
CONT	Textos/Géneros Indagación Construcción	Discurso Producción Contexto	PRODUCCIÓN DISCURSO
METOD			
EVAL	Norma Adecuación Estándar	Norma Requisitos Características	NORMA ESTÁNDAR
BIBLIO.	Europa inglés monofocal	Europa inglés monofocal	Europa inglés monofocal

Tabla 2

Restan indagar aspectos ideológico-políticos expresos a nivel léxico a partir de la misma aplicación.

La siguiente fase (práctica, de acompañamiento y capacitación docente) podrá abordarse parcialmente en el año 2022, dada la imposibilidad de iniciarla durante los años 2020-2021 por el contexto de emergencia sanitaria y ASPO.

CONCLUSIONES

Dado que nuestro aporte insta a la visibilización y comprensión del fuerte anclaje gramatical/descriptivo de corte proficientista de las prácticas pedagógicas en la

generalidad de las materias de las distintas carreras de inglés y de los sesgos procedimentales de la didáctica de la lengua, creemos que estas instancias de exploración documental permiten mostrar con claridad dichos sesgos. Igualmente, en tanto procuramos también señalar el carácter de pastiche de las prácticas evaluativas toda vez que éstas retoman estándares e instrumentos de evaluación comoditizados euro/usa-céntricos, entendemos que la posibilidad de una renovación disciplinar desde epistemologías otras -que impacten en la selección bibliográfica- y pedagogías decoloniales, es un camino ya iniciado. Pretendemos entonces sostener y contagiar un posicionamiento militante y crítico en los espacios de formación docente y de docentes de inglés en el ámbito de la FaHCE desde el desencubrimiento y la rehistorización – como lo venimos argumentando- de una lógica ausentológica de cuestiones político-pedagógicas al interior de dichos espacios.

BIBLIOGRAFÍA

- Baum, G (2021a). Decolonizar el currículum de formación del Profesorado en Inglés. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. (Lenguagrafías; 7). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4745/pm.4745.pdf>
- Baum, G. (2021b) Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. CUADERNOS DE LA ALFAL 13 (2): 133-168
- Baum, G. (2020) Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogizar decolonial en la formación inicial de profesorxs de inglés Facultad de Humanidades de la UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>
- Kusch, R. ([1976] 2011). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.
- Mignolo, W. (2005). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio* 25(52) 127-146. Published by Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2014) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Segunda Edición. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.

Mignolo, W. (2019) The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. *Anglistica AION* 23 (2): 9-22.

Mignolo, W. (2021). The Politics of decolonial investigations. USA: Duke University Press

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

Quijano, A. ([2000] 2014). Colonialidad del poder y clasificación social. Argentina, Buenos Aires: CLACSO.

Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>

Walsh, C. (2012). The politics of naming, en *Cultural Studies*, 26 (1): 108-125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2012.642598>