

El ingreso a las carreras de inglés: la materia Introducción a la Lengua Inglesa

- ❖ **BAUM, GRACIELA** | gracielabaum@gmail.com
- ❖ **PELUFFO, MERCEDES** | mercedesvpeluffo@gmail.com
- ❖ **ROSICA, PAOLA** | paolarosica@gmail.com
- ❖ **VERNET, MERCEDES** | mervernet5@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

RESUMEN

Revisamos los modos en que históricamente el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE de aquí en más) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP de aquí en más) pensó y diseñó el ingreso a las carreras de inglés y específicamente desde la sanción de la Ley de Educación Superior (LES de aquí en más) en 1995. Identificamos las diferencias en las estrategias de ingreso aplicadas en otras carreras dentro de la Unidad Académica y encontramos -al interior de dicho Departamento- una modalidad restrictiva solapada que se reprodujo a partir de tradiciones eurocéntricas y nativistas fuertemente naturalizadas, y que si bien fue reformulada en términos políticamente más correctos no fue descartada sino hasta 2016.

A partir de la creación de la materia Introducción a la lengua inglesa (ILI de aquí en más) en 2016, nos convoca la idea -ya vigente en el entorno global de la FaHCE y de la UNLP- de que la variable de ajuste en el ingreso no puede ser académica -aquello de los lenguajes disciplinares que el/la estudiante aún y casi lógicamente no sabe. Por el contrario, es necesario promover el acceso y la permanencia mediante estrategias de contención. La materia ILI entiende que los diversos modos de conocer y de conocimientos deben encontrar su espacio de posibilidad ontológica y

filosófica en la universidad para expresarse desde perspectivas verbales, multisemióticas, encarnadas. Conocimientos aprehendidos y producidos desde subjetividades dinámicas, académicas, biográficas, de praxis constitutiva y de cultura popular. Nos propusimos entonces en el entorno de la materia poner en diálogo la relevancia sociocultural implicada en la enseñanza decolonial situada de la lengua inglesa como lengua-otra desde saberes que genealógicamente se inscriben en la identidad del/la estudiante y constituyen su sentido histórico. En este contexto, los materiales didácticos decoloniales situados diseñados ad hoc aparecen como artefactos culturales para promover aprendizajes y como instrumentos para develar y decolonizar discursos y prácticas hegemónicas. Es esa la razón de su centralidad en la materia.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, Dispositivo de Contención, Andamiaje Instruccional, Pedagogía Decolonial Situada, Material Didáctico Decolonial Situado, Inglés Lengua-Otra (IL-O)

INTRODUCCIÓN

Para entamar una breve revisión histórica que nos permita reconstruir el trazado de las instancias de ingreso que nos interesan aquí, 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. La LES, sancionada y promulgada en 1995, permite a las Facultades –antes lo hacían las Universidades- definir sus regímenes de admisión. Esta mayor autonomía institucional provoca una proliferación de posicionamientos ideológicos, teóricos, y hasta administrativos que se operativizan en políticas de ingreso hiperdiversificadas tanto inter como intrainstitucionalmente, como lo manifiesta Montenegro (2017, p.2) al referirse a la heterogeneidad de modalidades, desde las más flexibles e introductorias hasta las más fuertemente evaluativas y exclusivas. En este último orden y generando un recorte 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.”

En los años 90 –con la apertura intelectual y académica que conllevara el retorno a la democracia- nos encontramos con la masificación en el ingreso a dos de las carreras de la FaHCE -Psicología y Educación Física- razón por la cual se aborda en el año 1991 el diseño de un curso introductorio para cada una de ellas. Este curso ya da cuenta de la necesidad de entablar un diálogo con los factores internos –y no sólo con los externos- que explican el sostenido desgranamiento. A partir de ese año en adelante 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 financiado 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).

Esta etapa es la de los años 2000, cuando la FaHCE plantea políticas de ingreso claramente tendientes a la inclusión y a la permanencia de los 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 a la que están ingresando y en la que están 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 los estudiantes. Asimismo, por el escalonamiento y articulación de los contenidos curriculares atento a acompañar el ingreso al primer año de las carreras de esta Unidad Académica.

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).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La materia ILI se instanció como respuesta urgente a una situación coyuntural emergente que no admitía mayor postergación. Entendemos ésta como una urgencia en el contexto democrático y de democratización del acceso a los saberes que ha atravesado –como vimos- y atraviesa las políticas de ingreso de la FaHCE crecientemente desde los años 90.

La precariedad de la situación de lxs estudiantes no ingresantes a las materias de inglés –a la que calificamos como periférica, o -a lo sumo- como liminal, ponía en evidencia un sesgo anglocéntrico, nativista y elitista que asumía como condición sine qua non para el ingreso “real” un dominio de saberes que sólo podían ser adquiridos por fuera del sistema de la educación secundaria pública. Favorecía a los favorecidos y castigaba en una especie de “limbo” académico (el PEOE y sus etapas) a los socio-económicamente desfavorecidos.

La materia ILI se instaló entonces en las discusiones de la Comisión de plan de estudios del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas y se acordaron contenidos y objetivos mínimos que orientaran la configuración de la materia. En 2015 se anticipó su incorporación al próximo plan de estudios –aún en proceso de discusión- mediante la aprobación del Consejo Directivo.

Luego de transcurrida la etapa de selección docente y conformación de la cátedra, y al pensar la materia en términos más concretos, entendimos que –dada la población que recibiríamos- debíamos dialogar con esos lugares de proveniencia y enunciación que se constituían en la última huella académica en la biografía escolar de lxs estudiantes ingresantes.

Concebimos entonces la materia como un espacio -con identidad y entidad propia- de formación e interlocución entre la Escuela Secundaria y la Universidad –y sus correspondientes culturas. Partimos entonces de tres configuraciones académicas particulares y una supra configuración puestas en relación, a saber.

- a. Una supra configuración que determina socio-históricamente los discursos y prácticas circulantes, las ideologías y los marcos macro-políticos.
- b. Una configuración académica de partida: la Escuela Secundaria
- c. Una configuración académica de llegada o meta: la Universidad
- d. Una configuración académica intermedia con características de a y b y propias: la Materia

Introducción a la Lengua Inglesa. Tanto b, c, y d comportan mesosistemas que interactúan con el microsistema del/la estudiante y su marco nuclear de referencia.

La configuración que trazamos en primer lugar (a) se emplaza como los macro y cronosistemas de Bronfenbrenner (2005) dado que instancia las condiciones de producción y circulación de conocimientos en un momento socio-histórico dado y según las coordenadas que atraviesan los contextos geopolíticos sincrónica y diacrónicamente.

En (b) nos encontramos con el/la estudiante egresante de la Escuela Secundaria quien está evolutivamente cursando su adolescencia lo cual nos permite definirlo genotípica, fenotípica y socioculturalmente en términos de sus estructuras cognitivas, sus sistemas afectivos y sus procesos de socialización. Esto implica la creciente capacidad de operaciones de pensamiento estratégico, racional, auto-determinado y crítico, aunque siempre en función de los rasgos contextuales que enmarcan sus acciones.

En relación a (c) –la configuración dada por la Universidad- podemos decir que el/la estudiante ingresante porta los rasgos cognitivo-evolutivos de su rol anterior pero inicia un recorrido donde el desarrollo de la función simbólica y el uso de artefactos semióticos secundarios

deberán adaptarse al nuevo contexto. Sin embargo, la heterogeneidad inherente a biografías escolares diversas y modos dispares de aprender, definen el capital intelectual de cada estudiante y demandan un abordaje diferenciado. En el caso particular de las carreras de inglés existe una especificidad que desarrollamos en relación a (d) -III- en tanto:

1. A la heterogeneidad natural derivada de la diversidad de los contextos de procedencia del colectivo del alumnado y a los recorridos académicos personales, se asocia una heterogeneidad adquirida derivada de entornos físicos y/o simbólicos diferenciables de los de las instituciones escolares. Esta segunda forma de heterogeneidad se define y es definida por el conocimiento previo específico en el ámbito de la lengua “otra”, con que el/la alumnx se posiciona como ingresante. Este fenómeno singular evidencia la necesidad de un instrumento para acercarse a tal diversidad inicial de modo que se garanticen las condiciones de accesibilidad a y permanencia en el sistema, en consonancia con el objetivo de orden superior de genuina transversalización y democratización del derecho a la educación en todos sus niveles.

2. A las demandas y desafíos contextuales se agrega la dificultad de pensar la lengua-otra (Baum, 2018) polivalentemente, esto es,

- Como medio para la apropiación del cuerpo de nociones y conceptos durante la enseñanza.
- Como andamio para la construcción de nuevos conocimientos ligados a ella o sobre ella.
- Como fin en sí misma, dada la especificidad disciplinar.
- Como constructo identitario y socio-cultural y locus de agencialidad discursiva del sujeto y de la/del sujeto-estudiante desde una perspectiva situada, decolonial y crítica –según nuestro abordaje.

Encontramos que era preciso generar un dispositivo específico que respondiera a las condiciones iniciales referidas y funcionara como sistema de contención pedagógico del alumnado y como mecanismo de andamiaje instruccional.

En tanto sistema de contención, tal dispositivo porta los rasgos necesarios ya que es de carácter anual, se sustancia en una modalidad eminentemente práctica, se compone de una planta docente lo suficientemente numerosa (14 profesores) como para atender a la heterogeneidad inicial antes mencionada y habilita un recorrido amplio en el rango de proficiencia. En tanto mecanismo de andamiaje instruccional, se operativiza a través de una pedagogía de corte decolonial y de la producción de insumos didácticos ad hoc.

Los insumos didácticos cobran singular relevancia en el dictado de la materia y son el resultado de procesos de intervención y diseño por parte del equipo docente, según enfoques basados en tareas, en la conciencia crítica de los géneros discursivos, y en la enseñanza de contenidos críticos. El planteo metodológico les confiere organicidad, coherencia interna y estabilidad en tanto insumos por lo cual son referidos como materiales didácticos decoloniales situados ad hoc (Baum, 2018)

El currículum de la materia se basa en contenidos enlazados temáticamente y agrupados en recorridos. Hemos denominado “recorridos” a lo que en los libros de texto suele llamarse “unidades” o “módulos” dado que los pensamos y entendemos como procesos de apropiación en los que el aprendizaje emerge del “andar el camino” de modos propios, identitarios, culturales de cada alumno -con sus marchas y contramarchas- antes que de llegar a un punto abstracto y monológico. El diseño de los materiales promueve el desarrollo de las competencias comunicativas desde la lectura, la escritura, la oralidad y la lengua en uso, y al hacerlo mediante espacios de pensamiento dialógicos y críticos, se inscribe claramente en el marco pedagógico decolonial situado de la materia.

A modo de ejemplo, narramos algunas de las tareas que componen dichos recorridos:

El **recorrido 1, Languages (Lenguas)**, aborda temáticas relacionadas a las lenguas del mundo. A través de diversas tareas se reflexiona sobre el rol geopolítico del inglés como instrumento colonial en el pasado y en el presente. Se aborda también la complejidad lingüística del Paraguay como locus de empoderamiento enunciativo. Asimismo, se visibiliza la muerte -en tantos casos- y -en tantos otros- la lucha por sobrevivir de las lenguas originarias en el actual territorio de nuestro país. En este contexto, se propone la lectura de un artículo de La Gaceta titulado “America’s discovery was a massacre” (“El descubrimiento de América fue una

masacre”)¹⁵¹. El mismo invita a diferentes tareas de comprensión lectora, a la elaboración de una nube semántica que conglomere el léxico como estrategia de concientización, y al análisis de las comillas como recurso retórico intra e intertextual que habilite desnaturalizar y desambiguar la palabra. Estas tareas pretenden acompañar el pensar la lengua inglesa como lengua-otra. Entre las cuestiones que se focalizan y anclan en la historia local, el artículo lleva a cabo un breve repaso de los nombres que ha recibido el 12 de octubre en Argentina. Así, dos proyectos se desprenden casi naturalmente: en primer lugar, un trabajo grupal de investigación y exposición sobre lenguas aborígenes latinoamericanas; y –en un segundo momento- una actividad colaborativa para pensar, decidir y proponer un nuevo nombre para el 12 de octubre. Utilizando la herramienta de Google Poll cada comisión vota internamente el nombre más representativo; luego este nombre participa de una nueva elección inter-comisiones, y finalmente todos los estudiantes y profesores consensúan el nombre más apropiado. Esta secuencia revela estudiantes involucrados en una tarea significativa desde una perspectiva situada, decolonial y crítica.

El ***eje temático del recorrido 2, Languages and Identities (Lenguas e Identidades)*** pone de manifiesto la estrecha vinculación entre las lenguas y las identidades múltiples constitutivas de los sujetos, quienes las construyen a partir de las relaciones con los otros en un contexto familiar, social, cultural y político determinado. Los estudiantes analizan, entre otros aspectos, las problemáticas de inmigrantes y/o sus descendientes en los nuevos contextos lingüísticos y culturales tanto en textos de no ficción (artículo periodístico sobre Sandra Cisneros y autobiografía de Richard Rodríguez) como de ficción (“Woman Hollering Creek”). Para el acercamiento a este último texto, las tareas diseñadas buscan dirigir la mirada sobre las mujeres y la libertad que pueden o no ejercer en la toma de sus decisiones frente a la presencia opresiva de los hombres en sus vidas. Las tareas entonces pretenden visibilizar y desnaturalizar el patriarcado, y la lengua permite a los estudiantes leer, nombrar, decir y contestar estos fenómenos, todo lo cual andamia sólidamente el desarrollo de sus competencias comunicativas y de pensamiento de orden superior.

El *eje temático del tercer y último recorrido* de ILI está estrechamente relacionado con cuestiones de la historia y la memoria recientes ya que se centra en las últimas dictaduras de Chile y Argentina. En este marco, los insumos seleccionados incluyen artículos periodísticos de diversas fuentes, videos, cuentos cortos, novelas y películas, entre otros. A partir de tareas los estudiantes trabajan la lengua en uso, desarrollan estrategias y habilidades académicas diversas tales como la confección de líneas de tiempo, la comprensión y reformulación de información, la identificación y transferencia de información en el macro contexto socio-histórico de referencia.

Cabe destacar también que uno de los contenidos mínimos de la materia es la producción de narraciones breves. Con este objetivo, la inclusión analítica de cuentos cortos y novelas en los recorridos y talleres nos permite abordar el género discursivo con lxs estudiantes, quienes -a partir y a través de ciclos de (re)escritura- logran construir sus propias narraciones adecuadamente. Una de las novelas elegidas por su relevancia es *La casa de los Conejos* de Laura Alcoba, que -si bien los estudiantes leen completa en su versión en inglés para el examen final- ya el recorrido 3 anticipa su abordaje desde un análisis de rasgos paralingüísticos, lectura del prólogo y del capítulo 1. Las tareas diseñadas apuntan a elaborar y actualizar esa relevancia críticamente, situando al narrador, los personajes y el conflicto en el contexto geo-socio-histórico. Finalmente, la tarea de producción escrita se presenta enmarcada en el Proyecto Desaparecidos que a través de su página invita a los lectores o visitantes a colaborar con sus propios cuentos. Esta secuencia de tareas brinda a lxs estudiantes la posibilidad de manifestar, escuchar y reflexionar sobre su propia voz y las voces de otrxs, al tiempo que desarrolla su conciencia lingüística, discursiva, y metalingüística.

Como hemos visto, en este amplio entramado las claves para la formación se montan en la noción de relevancia socio-cultural en tanto plataforma impactada por una doble significación: base de trabajo y conjunto de principios éticos. Entendemos así con Miguel Cortez (Barrio Pueblo Nuevo, Venezuela) que resulta esencial, para instanciar dicha relevancia socio-cultural, la democratización de la historia en tanto la centralidad de la historia local permite abreviar las brechas generacionales.

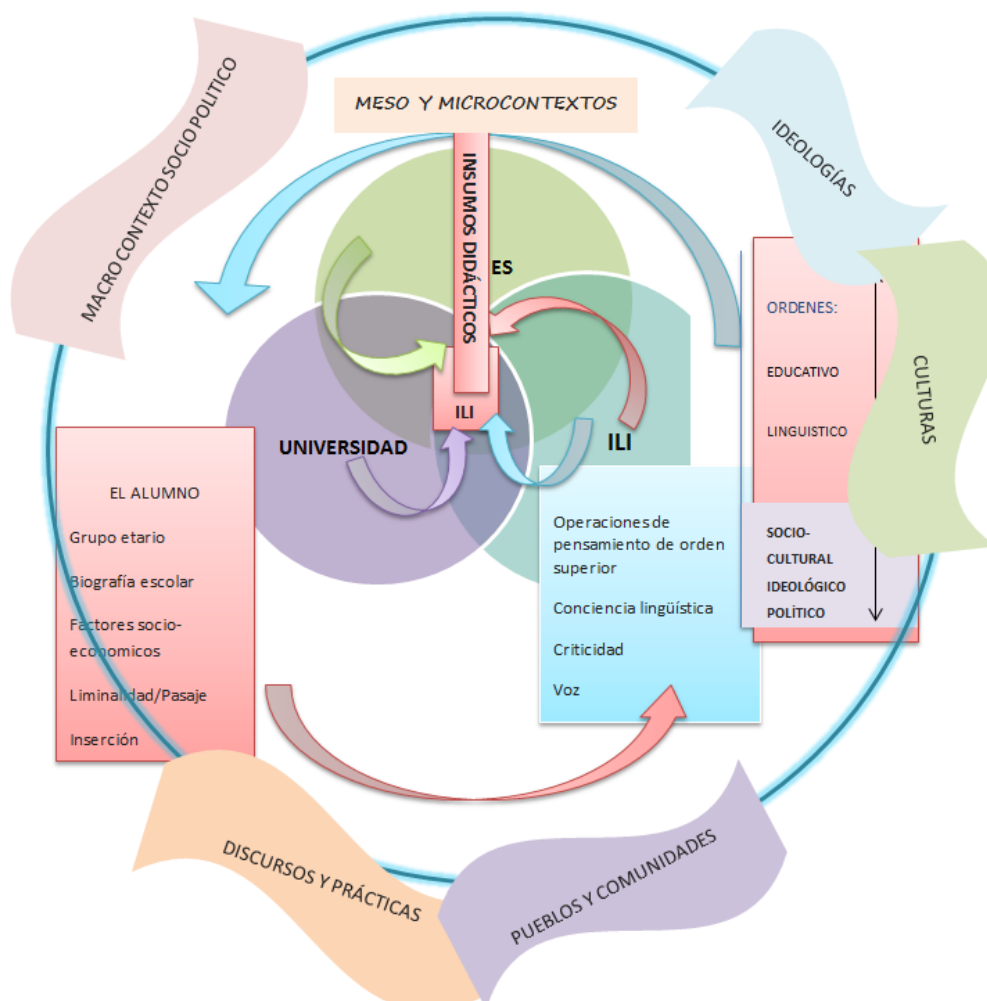
Nos proponemos también incorporar a nuestra labor las concepciones de educación popular y de conocimientos, dada la necesidad de producir desde las bases -como lo expone Mignolo

(2009)- contenidos que se expresen en nuevos conocimientos emancipatorios y términos que reformulen los modos en que estos conocimientos emancipatorios se producen. De este modo el foco se desplaza hacia los sujetos de construcción de conocimientos a fin de superar la colonialidad epistémica. Esto es, la palabra divorciada del mundo que produce un tipo de conocimiento escrito, conceptual, abstracto, individual, frecuentemente masculinizado, occidentalizado e imbuido de determinados contenidos. Es interés de la cátedra ILI aportar a la construcción de conocimientos que permitan subvertir órdenes de discurso y prácticas sociales prevalentes instalando un paradigma latinoamericanista de apropiación desde los márgenes socioculturales en que los sujetos puedan desplegar sus conocimientos plurales: académicos, afectivos, encarnados, vividos. Vivos.

Es por esto que en el ámbito disciplinar adherimos a las Pedagogías críticas y decoloniales que definen sujetos de aprendizaje de la lengua-otra no sujetados sino críticos, reflexivos y autónomos, pedagogías emancipatorias que reponen ideas originadas en la cultura popular y en los movimientos sociales (Motta y Cole, 2013); a las pedagogías basadas en la conciencia crítica de los géneros discursivos (Devitt, 2009); al aprendizaje basado en tareas -en tanto resolución de problemas- (Ellis, 2016, 2018) y en contenidos críticos (Mei Yi, 2008).

Dada nuestra raigambre académica, portamos líneas de reflexión lingüística de cuño funcionalista/socio-etno-pragmático (Halliday, 1989, 1994; Hasan, 1984, 1989; Huffman, 2017).

El siguiente constructo (Ilustración 1) explica y resume la matriz teórica de la materia:



CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, entendemos la incorporación de la Materia ILI como parte de las políticas de inclusión, contención y retención de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, es decir, como un componente dentro del andamiaje pensado para garantizar el acceso y la permanencia de lxs estudiantes ingresantes a la universidad pública. En este contexto, creemos en el valor de abordajes contextuales que visibilicen los márgenes, desnaturalicen rumbos legitimados, y construyan otros pluriversales; de pedagogías críticas decoloniales cuyo aporte en términos de relevancia socio-cultural revele nuevos modos de aprender la lengua-otra desde la idiosincracia, la historia, y las venas abiertas que nos son

propias. Pensamos esta materia como una construcción territorial intersubjetiva concreta y simbólica que contenga e interpele a lxs estudiantes de modos sensibles y ostensibles en tanto sujetos sociales, políticos y académicos comprometidos con la realidad latinoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

Acheraïou, A. (2011). "Questioning Hybridity, Postcolonialism and Globalization". *Palgrave Macmillan: UK. (Part II. pp. 163 – 178).*

Akbari, R. (2008). "Postmethod Discourse and Practice". *TESOL QUARTERLY. 42:4.*

Andreotti, V. (2011). "Actionable Postcolonial theory in Education". *NY: Palgrave Macmillan (pp. 13-24; 85-161; 175-190).*

Anwei, F. and M. Byram (2002). "Authenticity in College English Textbooks - an Intercultural Perspective" *RELC Journal 33; 2: 58-84.*

Baum, G. (2016). "Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza de inglés lengua extranjera". Ponencia presentada en las III Jornadas de Formación Docente y I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes. Septiembre, 2016.

Baum, G. (2017). "Criteria for assessing, selecting, intervening and designing didactic material for the language classroom". *Material de circulación interna de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2.*

Berkenkotter, C. and Th.Huckin (1993). "Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective *Written Communication*", 10:475-509.

Bronfenbrenner, U. (Ed.)(2005). "Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development". *USA: Sage Publications. (pp. ix-xx / 3-15).*

Brown, S. and L. Menasche (s/f) "Defining Authenticity". *Draft paper at www.as.yasu.edu*

Cammarata, L. (2010). "Foreign Language Teachers' Struggle to Learn Content-Based Instruction". *L2 Journal, 2(1).*

Devitt, A. (2009). "Teaching critical genre awareness". *Genre in a changing world. 337-351. Ed. Charles Bazerman. Parlor Press.*

Ellis, R. (2003). "Designing a Task-Based Syllabus" *RELC Journal 34: 64-81*

- Ellis, R. (2016). "Focus on form: A critical Review", *Language Teaching Research*; 1-24
- Ellis, R. (2018). "Towards a Modular Language Curriculum for Using Tasks", *Language Teaching Research*. SAGE.
- Eoyang, E. (2003). "Teaching English as Culture: Paradigm Shifts in Postcolonial Discourse". *Diogenes* 50;3.
- Fairclough, N. (1999). "Global Capitalism and Critical Awareness of Language", *Language Awareness* 8 (2).
- Freire, P y D. Macedo [1987 (2005)]. "Literacy: Reading the Word and the World". London: Routledge.
- Freire, P. [1970, 1993 (2000)]. "Pedagogy of the Oppressed" NY: Continuum.
- Giroux, H. (2002). "The corporate war against higher education". *Workplace*, 9, 103-117.
- Giroux, H. (2014). "Beyond Neoliberal Miseducation". Op-ed. Truthout. Recuperado de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22548-henry-giroux-beyond-neoliberal-miseducation>.
- Guelman, A. y Palumbo, M. (2015). "Prácticas pedagógicas descolonizadoras: un encuentro entre la academia y los movimientos sociales en territorio". *Revista nuestraAmérica*, ISSN 0719-3092, Vol. 3, n° 5, enero-junio, 2015.
- Hall, G. (1998). "Local Approaches to Critical Pedagogy: An Investigation into the dilemmas raised by critical approaches to ELT".
- Lewin, L. and Shoemaker, B. (2011). "Great performances. Creating Classroom-Based Assessment Tasks". Alexandria. USA: ASCD.
- MacDonald, M. et al (2006). "Authenticity, Culture and Language Learning". *Language and Intercultural Communication* Vol. 6, No. 3&4.
- Mei Yi Lin, A. (2008). "Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. Traducido por: José Manuel Ocampo". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51, Mayo - Agosto de 2008.
- Mignolo, W. (2009). "Epistemic Desobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom". *Theory, Culture and Society* (SAGE) Vol 26(7-8): 159-181.
- Mignolo, W. y Escobar, E. (ed.) (2010). "Globalization and the Decolonial Option". NY: Routledge.
- Mignolo, W. (2012). "Local Histories / Global Designs". *Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press.

- Montenegro, J. (2017). "La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata", 1995-2015. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (11), e024. <https://doi.org/10.24215/23468866e024>
- Motta, S. and Cole, M. (ed.) (2013). "Education and Social Change in Latin America". US: Palgrave Macmillan. (Introduction – Part 1: Chapters 1, 2 and 3).
- Ollis, T. (2012). "A Critical Pedagogy of Embodied Education. Learning to Become an Activist". NY: Palgrave Macmillan.
- Pessoa, R., de Andrade, M. y E. Ferreira (2017). "A Critical Teacher Education Experience in the State of Goiás, Brazil". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Epub September 21, 2017.
- Pessoa, R., y Urzêda-Freitas, M. T. (2016). "Language as space of power: classroom research from a critical perspective". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 16(1), 133-156.
- Programa de Introducción a la lengua inglesa (2017) disponible en versión digital <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/lenguas-y-literaturas-odernas/descargables/programas/introduccion-a-la-lengua-inglesa-2017/view>
- Ramsey J. and Fitzgibbons, D. (2005). "Being in the Classroom". *Journal of Management Education* 29, 333:356.
- Santos, B. (2005). "Beyond neoliberal governance: The World Social Forum as subaltern cosmopolitan politics and legality". In B. De Sousa Santos & C. Rodríguez-Garavito (Eds.), *Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality (Cambridge Studies in Law and Society*, pp. 29-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, B. (2007). "Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges". *Review XXX: 1*, 45-89. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007
- Sato, Sh., Hasegawa, A. y Kumagai, Y. (2017). "Content-based Instruction (CBI) for the Social Future: A Recommendation for Critical Content-Based Language Instruction" (CCBI) *L2 Journal*, 9(3).
- Shomoossi, N. and S. Ketabi (2007). "A Critical Look at the Concept of Authenticity *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*"; 4: 149-155.
- Tatsuki, D. (2006). "What is Authenticity?" *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*; 1 – 15.
- Taylor, D. (1994). "Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?" *TESL-EJ*, 1(2).

- Urzedo-Freitas, M.T. (2012). "Teaching to Transgress: Reflections on Critical Foreign Language/English teaching". *Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (51.1): 77-98, jan. /jun. 2012*
- Van Lier, L. (2000). "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". In Lantolf, J. "Sociocultural Theory and Second Language Learning". Oxford: OUP. pp. 245-259.
- Van Lier, L. (2004). "The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy". *Utbildning & Demokrati 13: 3. pp. 79-103.*
- Van Lier, L. (2008). "Agency in the classroom". In: Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (Eds.) (2008), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, London: Equinox.
- Walqui, A. (2006). "Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework", *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 9: 2.*
- Walsh, C. (2006). "Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento". Buenos Aires: Del Signo
- Walsh, C. (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, C. ed. (2013). "Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir". TOMO I.
- Walsh, C. ed. (2017). "Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir". TOMO II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala
- Weber, V. (2006). "¿A qué llamamos materiales didácticos?" Buenos Aires: FLACSO.
- Widdowson, H.G. (2003). "Expert beyond experience: Notes on the appropriate use of theory in practice". In. D. Newby (ed.) *Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Press.
- <http://www.desaparecidos.org/main.html>

¹⁵¹ La traducción es nuestra.