

HACIA EL DISEÑO DE UN PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO DE TRAYECTORIAS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA LOS/LAS ALUMNOS/AS DE LAS CARRERAS INGLÉS DE LA FAHCE (UNLP)

PRIMERAS INDAGACIONES ETNOGRÁFICAS

Ana Laura Marchel

FaHCE- UNLP

anauramarchel@gmail.com

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar un primer diagnóstico basado en una indagación etnográfica en lo que respecta a alumnos/as de las carreras de profesorado, traductorado y licenciaturas en inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP). Dicha indagación será utilizada como insumo para eventualmente diseñar un plan de acompañamiento de trayectorias estudiantiles desde una perspectiva intercultural para aquellos/as estudiantes que transitan sus primeros pasos en dichas carreras.

En general, las altas tasas de desgranamiento en los primeros años han estado asociadas a una idea muy difundida con respecto al fracaso o al éxito individual en el desempeño académico, tensionando así y poniendo en contrapunto las ideas de “derecho” y “mérito”. En este sentido, me ubico desde un paradigma crítico para el análisis de la realidad educativa y social el cual cuestiona los postulados deterministas (Bracchi y Gabbai, 2013) donde solo el esfuerzo y el “sacrificio” individual son válidos, dejando entrever la idea de meritocracia. La dimensión negativa de este último concepto mencionado es que no da cuenta de diferentes variables tales como la social, económica, cultural, de origen, nivel de lengua inglesa, etc., y, por ende, desencadena a la responsabilidad individual ante los posibles “fracasos” o trayectorias disruptivas. En otras palabras, me distancio de los fundamentos meritocráticos sosteniendo que “el desempeño y las trayectorias por cualquier nivel de formación se encuentra vinculado con el origen socioeducativo del estudiante, así como también el capital cultural y social que cada uno porte, con las posibilidades y oportunidades que cada estudiante ha tenido y con las estrategias que se desplieguen a partir de condicionantes socioculturales.” (Bracchi, 2016:10)

Por otro lado, me propongo poner en tensión la categoría “ingreso” entendiéndola desde una perspectiva democrática e inclusiva, tal como marcan Marano, Montenegro y Cheli (2020), como un tiempo de transición que cuenta con tres momentos importantes:

- 1) Instancias de articulación con el nivel secundario
- 2) Dispositivos o estrategias específicas del ingreso en sí.
- 3) Seguimiento y apoyo en el primer año

La posible propuesta de intervención está relacionada, entonces, a entender el ingreso más allá del curso de ambientación que se da en febrero en las carreras de inglés de la FaHCE. Es decir, el Plan comprendería el acompañamiento en el proceso de la afiliación institucional e intelectual (Coulon, 1997) desde el momento de inscripción hasta el primer año efectivo del ciclo lectivo. De esta manera, se pretende derribar muros entre diferentes momentos claves en este proceso que transitan los/las estudiantes, para construir puentes “hacia atrás” y “hacia adelante” con el fin de acompañarlos/as y apoyarlos/as en la construcción de su “estar” y “habitar” la universidad de forma activa y participativa.

Ahora bien, habiendo dado esta pequeña introducción en lo que respecta a mi posicionamiento y propuesta de intervención, es necesario ahondar acerca de la perspectiva intercultural que tomaría este plan de acompañamiento de trayectorias estudiantiles.

Como en todo análisis, las categorías utilizadas nunca son al azar y deben analizarse en clave sociohistórica. Es innegable que el concepto de interculturalidad no está libre de múltiples concepciones. De hecho, comprende visiones y sentidos contradictorios y contrapuestos según la perspectiva desde en la que se la describa y defina. En este caso, por ejemplo, decido no utilizar conceptos como el de “diversidad” o “multiculturalidad” ya que el primero, según la mirada antropológica de García Canclini (2011), subraya la diferencia y propone políticas relativistas de respeto, mientras que la segunda supone aceptación de lo heterogéneo o, en términos de Corbeta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra (2018), presenta la idea de tolerancia, libre de ideas de luchas. La interculturalidad, en cambio, no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de lo diferente, sino que hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en la pelea por conseguir espacios de poder (Garcés, 2005). En este sentido, Walsh afirma que, “a diferencia de la multi y pluriculturalidad que son hechos constatables, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes” (Walsh, 2002: 3). La interculturalidad, entonces, supone convivir en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos (García Canclini, 2011).

Como ya se ha mencionado anteriormente, el concepto de interculturalidad no está libre de tensiones y diversas concepciones, especialmente en el ámbito educativo. Por su parte, Dietz (2017) afirma que hoy en día la interculturalidad se refiere “a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen **no sólo** en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad” (2017: 192). Por su parte, Ferrão Candau (2013) sintetiza las diferentes concepciones de interculturalidad en cinco: 1) interculturalidad crítica frente a interculturalidad funcional; 2) interculturalidad para algunos y algunas frente a interculturalidad para todos y todas; 3) educación intercultural frente a interculturalidad como proyecto político; 4) interculturalidad frente a intraculturalidad (autorreconocimiento y reconocimiento) y 5) reconocimiento frente a redistribución.

De todas ellas, me interesa retomar la idea de interculturalidad crítica frente a la funcional y, agregamos, relacional (Walsh, 2009) ya que, según Ferrão Candau (2013), traspasa a todas las demás y es la principal tensión que hay hoy en día en el debate sobre relaciones entre interculturalidad y educación en América Latina. Para Walsh (2009) la interculturalidad relacional se refiere al contacto e intercambio entre culturas, no hay problematización de las relaciones de poder. En este sentido, se asimilaría al concepto de diversidad o multiculturalidad mencionados anteriormente. Por otro lado, la interculturalidad funcional (Tubino, 2005) se basa en una retórica moderna marcada por la lógica neoliberal en las que las desigualdades y las relaciones de poder están libres de cuestionamientos sociopolíticos. Es decir, desde esta perspectiva, la interculturalidad trabaja bajo la idea de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (Tubino, 2005:5). Es justamente la interculturalidad crítica que viene a irrumpir y a cuestionar las diferencias y desigualdades construidas y, lamentablemente arraigadas, a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, de orientación sexual, de género, étnico-raciales, entre otros. Dicho en otras palabras, pretende “implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.” (Walsh, 2009: 4)

Siguiendo esta línea, la interculturalidad se inscribe en la trama de un pensamiento decolonial (Quijano, 1992, 2000; Mignolo, 2013, 2015; Walsh, 2002, 2004, 2009), en oposición al constructo colonialidad/modernidad el cual produce diferenciaciones jerarquizadas con una

fuerte mirada eurocéntrica; mirada que invisibiliza y desestima los distintos procesos de génesis y construcción política, social y cultural que se dieron en América Latina. Dicho en otras palabras, “lo que está en juego con el concepto de decolonialidad es subvertir radicalmente (no simplemente reaccionar), desde el lugar de la diferencia colonial, las condiciones del patrón de poder colonial que han subalternizado un sinnúmero de conocimientos, experiencias y modalidades de vida.” (Restrepo y Rojas, 2010: 175).

Un pensamiento crítico decolonial, entonces, supone una ruptura con la dependencia no sólo económica sino también política, intelectual y epistémica de la colonialidad; es buscar la independencia del poder, del saber y del ser para gestar nuevos espacios de pensamiento crítico para así visibilizar las luchas sociopolíticas y culturales que han sido negadas, invisibilizadas y limitadas (Walsh, 2005). Por lo tanto, en este sentido, “la interculturalidad no tendrá reales posibilidades sin construir modos otros del poder, saber y ser, es decir, sin la estrategia, acción y meta de la de(s)colonialidad” (Walsh, 2004:16).

Dada esta breve contextualización conceptual, es innegable que la enseñanza de una lengua diferente a la materna involucra una compleja problemática en la construcción de subjetividades. A su vez, la problemática se vuelve aún más compleja ya que la lengua que enseñamos - inglés-, a su vez, paradójicamente, posee el carácter de ser moderna/colonial (Baum, 2021). En nuestro país, la presencia del inglés no sólo como lengua sino también como imperio tiene connotaciones negativas para nuestra soberanía e identidad cultural por razones históricas, sociales y políticas (Barboni, 2012). Por lo tanto, la enseñanza de la misma en nuestras aulas enmarcadas en un contexto altamente heterogéneo se convierte en un desafío constante teniendo en cuenta que, si bien hay enfoques decoloniales y pedagogías críticas (Freire, 2000; Giroux, 2014; Kumaradivelu, 2003) muchas de las metodologías y enfoques en conjunto con materiales de enseñanza tienen una mirada operativista, hegemónica, homogeneizadora, colonial y eurocentrista.

Ahora bien, el concepto “heterogeneidad”, mencionado anteriormente, queda inocuo si realmente no se ahonda, especifica y describe brevemente a los/las estudiantes que transitan el primer año de las carreras de inglés de la FaHCE. Así pues, lejos de homegeneizar esta condición, pretendemos poner en relieve los diferentes condicionantes que pueden influir en sus trayectorias educativas.

Uno de estos condicionantes es el dominio de la lengua extranjera, es decir, la competencia lingüística. En particular, en las carreras de inglés de la FaHCE desde el 2016 luego del Curso

de Ambientación, los/las alumnos/as rinden una evaluación diagnóstica que, según el resultado, los/las mismos/as pueden transitar dos espacios curriculares diferentes: Lengua Inglesa 1, Fonética Inglesa 1 y Gramática Inglesa 1 (LFG1), o Introducción a la Lengua Inglesa (ILI). Lo que determina esta bifurcación de caminos es el nivel de competencia lingüística en inglés esperada institucionalmente, el cual dista generalmente de ser el nivel con el que egresan los/las estudiantes de la escuela secundaria de los colegios públicos de la Provincia de Buenos Aires¹. Esto implica que, para obtener ese nivel, los/las jóvenes deben recurrir a la oferta privada: institutos de inglés, profesoras particulares y/o colegios privados con mayor carga horaria de inglés. Este aspecto deja entrever que sólo los/las estudiantes provenientes de familias económicamente favorecidas podrían acceder a este nivel esperado institucionalmente, lo cual refleja una desigualdad en el acceso y adquisición de saberes frente a quienes no pueden recurrir a la oferta privada. Como consecuencia, esta desigualdad luego se traduce, impacta y se refleja, inevitablemente, en sus trayectorias educativas (Marchel, 2022).

Con el fin de ahondar en las particularidades de los/las estudiantes de las carreras de inglés de la FaHCE y en el marco de un Proyecto de Investigación del que formo parte y que se llama “Interculturalidad y formación docente en la Educación Superior: hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula multilingüe”² pudimos comenzar a realizar una indagación etnográfica a través de un Formulario de Google. Como docente parte de Lengua Inglesa 1 (una de las materias troncales de primer año) se les envió dicha encuesta a través del Campus Virtual durante el mes de julio de 2022. Contestaron de manera anónima 117 estudiantes los/as cuales tienen entre 18 y 45 años, (siendo el 24% de 19 años). Ante la

¹ Según los Programas y Estrategias de Ingreso, para cursar LFG1 se espera un usuario independiente de la lengua (B1/B2) según el Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas (MCER) mientras que, generalmente, quienes egresan de la secundaria pública culminan sus estudios con un nivel básico (A1/A2 según el MCER). Vale aclarar que la presencia del MCER (mirada claramente eurocentrista) deja de aparecer en los Programas y Estrategias a partir del 2017. Sin embargo, la bifurcación de dos espacios curriculares sigue dejando entrever la expectativa de un nivel de lengua específico.

Para más información acerca de este marco de referencia visitar:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Fecha de consulta: junio 2022

² Es un Proyecto PPID y está dirigido por la Dra. Adriana Speranza. El proyecto se propone abordar la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad lingüística y cultural. La importancia de esta exploración radica en la necesidad de conocer la existencia de diferentes variedades de español como resultado de la convivencia de distintas lenguas. El conocimiento de dicho fenómeno en la formación docente requiere un replanteo teórico con implicancias metodológicas en la enseñanza de la lengua.

Mi contribución al Proyecto es ver si hay lenguas en contacto en los/las alumnos/as de las carreras de inglés y cómo eso influye en su aprendizaje de esta lengua extranjera.

Para más información consultar:

<https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/interculturalidad-y-formacion-docente-en-la-educacion-superior-hacia-el-reconocimiento-de-la-diversidad-cultural-y-linguistica-en-el-aula-multilingue/>

pregunta acerca de la nacionalidad de sus familiares (familia nuclear y extendida) nos encontramos con una gran variedad de respuestas sobresaliendo por un casi 70% la respuesta “todos/as somos argentinos/as”. Cabe destacar que en algunas de esas respuestas las palabras “Creo que”, “tengo entendido que” “si no me equivoco” aparecen, dejando entrever que no hay un conocimiento certero en cuanto a su descendencia. A su vez, nos encontramos con alumnos/as que afirman que sus familias son: argentina-italiana, seguidas por argentina-paraguaya, argentina-peruana, argentina-boliviana, argentina-española, argentina-portuguesa, argentina-chilena, argentina-uruguaya y finalmente argentina-alemana.

Por otro lado, otra pregunta interesante de resaltar es la de que se refiere a las lenguas que circulan en sus familias. Casi todas las respuestas apuntaron al español. Sin embargo, también nos hemos encontrado con dos respuestas referidas al Guaraní y al Quechua. Un/a alumno/a de 26 años afirmó que su mamá vino a la Argentina en los años 70 y que habla Guaraní con sus parientes al igual que otro/a estudiante quien afirmó que hablaba Guaraní con su abuela materna, con quien convivió mucho tiempo. Mientras que otro/a alumno/a de 21 años detalló que su abuelo materno había venido a la Argentina a sus 18 años y que, además del español, habla Quechua. A su vez, agregó que sabe que tiene descendencia indígena del lado materno pero que desconoce cuál es.

Este pequeño recorte y primer diagnóstico, nos permite ver parte de la matriz que configuran los/las estudiantes que decidieron estudiar profesorado, traductorado o licenciatura en inglés en un contexto particular: la FaHCE. Heterogéneo desde varias aristas. Sobresalir alguna de ellas simplificaría la compleja tarea que implica trabajar en estas aulas tan heterogéneas.

Plantear entonces un Plan de Acompañamiento desde una perspectiva intercultural latinoamericana implica no sólo visibilizar, sino describir la heterogeneidad que circula y se vehiculiza en los intercambios que se dan en nuestras aulas (García Canclini, 2004). Además, también incluye dar voz y atender a las inquietudes y dificultades que experimentan diferentes grupos sociales a través de propuestas pedagógicas concretas. Por último y no por eso menor, nos interpela y nos congrega imperiosamente a cuestionar los discursos y prácticas discriminatorias y coloniales, hacer una relectura y una autorreflexión de nuestras propias prácticas docentes y estrategias pedagógicas, como así también de los materiales con los que trabajamos diariamente en conjunto con la bibliografía que elegimos ya que, en el acto de elegir, dejamos otras voces afuera.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBONI, Silvana. (Ed.). (2012). Postmethod pedagogies applied in ELT formal schooling: Teacher's voices from argentine classrooms. La Plata: Argentine ELT Innovation.
- BAUM, Graciela. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. En: Cuadernos de la ALFALI No 13 (2) noviembre 2021: 133-168 ISSN 2218- 0761.
- BRACCHI, Claudia. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2 (3). Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- BRACCHI, Claudia; GABBAI, M. Inés. (2013). “Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”, en Kaplan, C. (Dir) *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CORBETA, Silvina; BONETTI, Carlos; BUSTAMANTE, Fernando; VERGARA PARRA, Albano (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos - Avances y desafíos. Documentos de Proyectos - Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) – Naciones Unidas. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/44269>
- COULON, Alain. (1997). “Le métier d’étudiant. L’entrée dans la vie universitaire”. Paris: PUF.
- DIETZ, Gunther (2017) Interculturalidad: una aproximación antropológica, Perfiles Educativos, IISUE-UNAM, vol. XXXIX, núm. 156. Pp.192-207.
- _____ (2003), Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- FERRÃO CANDAU, Vera María. (2013), Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En Walsh, Catherine (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala (145-161)
- FREIRE, Paulo [1970, 1993 (2000)] *Pedagogy of the Oppressed* NY: Continuum.

- GARCÉS, Fernando (2005). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En WALSH, Catherine (2005) Introducción. Repensamiento crítico y decolonialidad en: WALSH, Catherine (edt), *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / AbyaYala.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa.
- _____ (2011) De la diversidad a la interculturalidad, en GARCIA CANCLINI, Néstor (Coord.) *Conflictos Interculturales*. México: Editorial Gedisa, 2011.
- GIROUX, Henry. (2014) Beyond Neoliberal Miseducation. Op-ed. Truthout. Recuperado de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22548-henry-girouxbeyond-neoliberal-miseducation>
- KUMARAVADIVELU, Bala. (2003) Forum: Critical Language Pedagogy. A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes* 22:4. UK, USA: Blackwell Publishing Ltd.
- MARANO, M. Gabriela., MONTENEGRO, Jélica. y CHELI, Verónica. (2020). “Clase 3: La cuestión del ingreso desde una mirada democratizadora: perspectivas política, institucional y pedagógica”. Universidad Nacional de La Plata. Programa de Capacitación Docente UNLP – ADULP, 5 de junio.
- MARCHEL, Ana Laura (2022) Trayectorias estudiantiles universitarias situadas : El caso de las/los estudiantes de las carreras de inglés de la Universidad Nacional de La Plata en los primeros años de sus carreras (2015-2017) (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2357/te.2357.pdf>
- MIGNOLO, Walter (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience, en *Confero*, 1 (1): 129–150.
- _____ (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
- QUIJANO, Aníbal (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad, en *Perú Indígena*. 13 (29): 11-20.

- _____ (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Edgardo Lander (Comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires, CLACSO.
- RESTREPO, Eduardo & ROJAS, Axel (2010) Interculturalidad, en RESTREPO, E. & ROJAS, A. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca. Pp.168-181.
- TUBINO, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- WALSH, Catherine (2002). “La problemática de la interculturalidad y el campo educativo”. Ponencia presentada en el Congreso de la OEI “Multiculturalismo, identidad y educación”, 16 de abril de 2002.
- _____ (2004). “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”. Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 6, No. 60, marzo 2004.
- _____ (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.