

Decolonizar desde la clase de inglés: experiencias de docentes en formación en la UNMDP

Decolonizing the English Class: Experiences of Pre-service Teachers at UNMDP

Verónica Beatriz Ojeda¹

Adriana Caamaño²

Marcela Calvete³

Resumen

Consideramos que la clase de inglés tiene el potencial de convertirse en un espacio para la interculturalidad crítica y decolonizadora, capaz de cuestionar el legado del colonialismo, la modernidad y el eurocentrismo. En este contexto, nos propusimos explorar las experiencias pedagógicas y vivencias personales de un grupo de estudiantes de la cohorte 2024 que diseñaron secuencias didácticas con un enfoque decolonial durante sus prácticas pre-profesionales. Para abordar este análisis, adoptamos un enfoque cualitativo de carácter interpretativo con una perspectiva narrativa. A través de sus relatos escritos, este grupo de 12 practicantes compartió el proceso transformador de su construcción como docentes, expresando sus emociones, actitudes y reflexiones a lo largo de esta experiencia.

Palabras clave: formación docente; pedagogía decolonial; experiencias; prácticas pre-profesionales

Abstract

We are convinced that the English class has the potential to become a space for critical and decolonizing interculturality, capable of questioning the legacy of colonialism, modernity, and Eurocentrism. In this context, we set out to explore the pedagogical and personal experiences of a group of students from the 2024 cohort who designed teaching sequences with a decolonial perspective during their pre-service teaching experiences. To this end, we adopted a qualitative interpretive approach with a narrative perspective. In their written accounts, this group of 12 students shared the transformative process they underwent in their development as teachers, expressing their emotions, attitudes, and reflections.

Keywords: Teacher Education; Decolonial Pedagogy; Experiences; Pre-Service Teaching Practice

Fecha de recepción: 04-05-2025
Fecha de evaluación: 29-05-2025
Fecha de evaluación: 10-06-2025
Fecha de aceptación: 10-06-2025

Introducción

Hablar de *decolonización* provoca algo de asombro o, por lo menos, incomodidad. Al fin y al cabo, nos pensamos como una colonia y así nos definimos. Decolonizar supone redefinirnos, derrumbar las bases sobre las que construimos nuestra identidad. No es cosa fácil repensarse. Y hablar de esto en el contexto de una clase de inglés es aún peor... es de algún modo ir en contra de nuestro propio sostén, de aquello que nos habilita. Sin embargo, y aunque implique hacer un gran esfuerzo, debemos darle paso a la decolonización en nuestras clases de inglés. Es posible que nuestras clases sean las más indicadas para esta deconstrucción. Como bien lo señalan Fuertes Gutierrez et al (2023) la enseñanza de lenguas debe estar orientada a la justicia social dado que se trata de un instrumento para promover la convivencia entre naciones y culturas, y garantizar la equidad entre los individuos. Los que ya habitamos la docencia hace mucho tiempo nos formamos dentro de un marco colonialista en el que aspirábamos a alcanzar la perfección del imperio; se imponía la variedad del Reino Unido o la de los Estados Unidos, como si en verdad hubiese sola una, no por cuestiones de orden lingüístico sino de factores ligados al poder político y económico (Caamaño y Calvete, 2020). Como profesores de lengua inglesa, transmitíamos todo eso que nos llegaba sin siquiera analizarlo... éramos cómplices de la lengua imperial, que construye sentidos y subyuga voces oprimidas (Baum, 2022). Después empezamos a leer algo sobre la decolonización, en cuanto a variar la perspectiva y pensarnos a nosotros mismos desde nuestro lugar en el mundo. Y pasó algo...algo inesperado...comenzamos a cuestionar nuestras propias prácticas. Nos pasó que el mensaje que queríamos compartir era otro. Ya no era ese mensaje dictado al oído desde lejos sino uno más cercano que revalorizaba nuestro ser, nuestro lugar situado en el mundo. De pronto descubrimos que el inglés es la lengua usada por muchas comunidades colonizadas, una lengua de resistencia y de revolución, una lengua que lucha contra la colonización. Instalarnos como profesores de inglés en un marco decolonial es bien difícil porque implica sacudir las bases sobre las que construimos nuestro *ser docente* y sin embargo es, tal vez, el acto más sincero y valiente que podamos realizar. Y es por ello, que en la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde la materia Residencia Docente II, a cargo de la Dra. Silvia Branda, se les propuso a los docentes en formación adoptar esta mirada sobre sus propias prácticas. El objetivo en palabras de la propia docente sería el de “abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés reflexionando sobre nuestra complicidad con la matriz colonial del poder, y reconocer el papel del imperialismo lingüístico” (Branda et al, 2024, p. 67). Al fin y al cabo, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas participan en la configuración de nuestra visión del mundo y de nuestro posicionamiento en el mismo.

Interculturalidad y enseñanza de la lengua inglesa

Acordamos con Kramsch (2004) que el lenguaje es una práctica social que refleja valores, creencias y normas de la cultura en la que está inmerso. La lengua no sólo es utilizada para transmitir información, sino que es, sobre todo, el medio a través del cual los individuos expresan sus identidades y perspectivas culturales. Por lo tanto, el estudio de una lengua es “eminentemente una actividad cultural” (p. 9) y una oportunidad para el diálogo intercultural, puesto que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua se abren posibilidades de interacción con diferentes formas de ver y comprender el mundo.

Sin embargo, como la propagación de la lengua inglesa ha estado íntimamente relacionada al poderío colonial británico en primer lugar y al ascenso global de Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial, su enseñanza ha dado lugar a espacios de “interculturalidad funcional” (Tubino, 2005 en Walsh, 2010, p. 77) contribuyendo a perpetuar el sistema hegemónico de la cultura dominante. Desde esta perspectiva, señala Walsh (2010), la interculturalidad no cuestiona la asimetría y desigualdades sociales y culturales establecidas. En otras palabras, la enseñanza de la lengua inglesa ha tradicionalmente posicionado al estudiante como extranjero en busca de aceptación de la comunidad *nativa* con propuestas pedagógicas que muchas veces no visibilizaban la heterogeneidad y dinamismo del inglés desde el punto de vista lingüístico y cultural ni problematizaban las relaciones entre lenguaje, cultura y poder.

El giro decolonial se presenta entonces en Latinoamérica como una respuesta crítica al legado del colonialismo, la modernidad y el eurocentrismo. Se trata de una propuesta pedagógica que no solamente intenta una crítica profunda a las estructuras del colonialismo sino que también apunta a desafiar las estructuras de poder y conocimiento impuestas, ya promover alternativas que reconozcan y valoren la diversidad de saberes y culturas del mundo (Mignolo y Walsh, 2018). En esta línea, la clase de inglés tiene potencial para la construcción de un espacio para la interculturalidad crítica y decolonizadora que, siguiendo a Freire, Walsh define como un “acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad y por ende, en la refundación de sus estructuras que racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010 p. 76). En otras palabras, la autora propone una pedagogía que permita problematizar nuestras matrices y las formas de mirar a los otros, considerándolos sujetos históricos atravesados por relaciones de poder. La interculturalidad crítica no se limita a promover la convivencia o el respeto mutuo entre culturas, sino que busca cuestionar las estructuras de poder, las relaciones de opresión y las desigualdades históricas que afectan a diferentes grupos culturales, especialmente a aquellos que han sido históricamente subordinados.

Abordaje metodológico

El Profesorado de Inglés de la UNMDP ofrece al estudiantado una fuerte formación pedagógica y didáctica desde el inicio de la carrera. El área de Formación Docente tiene como propósitos principales fomentar el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para continuar su desarrollo profesional de manera constante. Incluye materias pertenecientes al campo de la formación pedagógica y de la didáctica general que son comunes a otros profesados de la Facultad de Humanidades y asignaturas dictadas en inglés orientadas a las didácticas específicas de la enseñanza de lenguas extranjeras. Residencia Docente II es la última asignatura de este área, en la cual el estudiantado realiza sus prácticas pre profesionales en una institución educativa. Estas prácticas son parte de un proceso que involucra observaciones, diseño de secuencias didácticas, análisis de planes de clases con tutores y parejas pedagógicas, y espacios de reflexión en los que tanto los practicantes como sus tutores interactúan compartiendo observaciones, experiencias, opiniones y perspectivas. En esta investigación nos proponemos comprender las experiencias pedagógicas y vivencias personales de un grupo de estudiantes de la cohorte 2024 de esta asignatura que elaboraron secuencias didácticas con perspectiva de-colonial en sus prácticas pre-profesionales de modo que sus clases de inglés sean un espacio propicio para la interculturalidad crítica (Walsh, 2010). A tal fin optamos por un abordaje cualitativo con un enfoque interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012) y una perspectiva narrativa. Con el objetivo de interpretar la experiencia de estos 12 practicantes utilizamos sus relatos auto-etnográficos como textos de campo. El giro narrativo en la investigación educativa permite el acceso a las voces de quienes habitan las aulas y se centra en examinar cómo las personas vivencian el mundo (Connelly y Clandinin, 1990). Lo relevante no radica en los hechos en sí, sino en el significado que cada individuo atribuye a esos hechos. La narración es una manera de organizar las experiencias, y mediante este proceso, se vuelven comprensibles, se reconstruyen y se resignifican. De este modo, podemos entender las narrativas como herramientas no solamente para explorar experiencias pasadas, sino también como una forma de posicionarse en relación a diversos contextos sociales y expectativas culturales (Hyvärinen, 2009). Quienes crean estos relatos son seres únicos y, por ende, portadores de diversas historias. Por consiguiente, la perspectiva narrativa se aleja de la búsqueda hegemónica de conocimientos objetivables, en la que la repetición solía considerarse un indicio de veracidad. Su valor radica en brindar una oportunidad para comprender cómo cada individuo interpreta lo vivido, construyendo así significados tanto personales como colectivos, diversos y complejos (Vélez La Calle et al, 2020). Cada relato constituye un testimonio válido que representa no solo la visión del individuo que

lo cuenta, sino también la interacción con las experiencias y creencias de otros, lo cual genera un espacio de diálogo entre lo personal y lo colectivo.

Hallazgos

Las reflexiones auto etnográficas producidas por este grupo de docentes en formación resultan muy reveladoras y valiosas para indagar acerca de las transformaciones de su saber/ser docente. Es precisamente esta transformación la que se revela como factor común entre las distintas narraciones que refieren por supuesto experiencias únicas. En todos los casos, los testimonios permiten ver a las claras el carácter transformador de la experiencia. Como bien se desprende de sus propias declaraciones, este grupo de estudiantes ya había tenido algún contacto con la perspectiva decolonial durante su trayecto de formación. Algunos parecieron estar más familiarizados y dijeron que ya habían adoptado el decolonialismo en sus clases (Vicky) o que les resultaba natural adoptar estas nuevas miradas (Florencia). Algunos otros, en cambio, expresaron que en un principio, se habían sorprendido ante la propuesta y habían experimentado algo de incomodidad. Una de las estudiantes (Ninon) manifestó que “el proceso puede no ser muy fácil” ya que debió “decolonizar su propio pensamiento”, lo cual le demandó mucho tiempo, análisis y reflexión. Otro de los participantes (Pablo) admitió que lo decolonial se le presentaba con más preguntas que respuestas. Esta incomodidad se tradujo en pánico en el relato de Macarena que no se sentía preparada para “emprender estos nuevos caminos en la docencia”. Lucía, por su parte, señaló que “es clave sentirnos incómodos para dar el paso necesario y romper las estructuras establecidas”. Tal como lo señala Baum (2020) “no existe mejor contrapedagogía que la de la incomodidad” (párr. 3), que nos permite indisciplinar nuestro ser docente para dejar atrás las remanidas prácticas hegemónicas instaladas por el colonialismo. Al fin y al cabo, se trata en cierto modo de “desaprender la cultura enquistada en las viejas prácticas educativas, que nos impide reinventar la educación y la escuela” (Jalo y Sánchez, 2022, p. 30).

Algunas otras personas docentes en formación expresaron temor a la resistencia por parte del estudiantado, que algunas veces no muestra interés por desarrollar actividades enmarcadas en contextos locales. Rocío explicó que hubo estudiantes que expresaron “aburrimiento sobre trabajar con Mar del Plata”. Sin embargo, se mostraron convencidos de sus elecciones referidas a experiencias cercanas, y dispuestos a defender su perspectiva como un modo de contrarrestar el colonialismo y promover la participación ciudadana activa. Macarena manifestó que esperaba “poder encontrar las herramientas correctas para abrir camino ante la resistencia y poder insistir con una perspectiva de cambio”. Rocío, que debía trabajar la educación ambiental, decidió desarrollar su clase refiriéndose, no ya a organismos internacio-

nales modelo como *Greenpeace*, sino a pequeñas organizaciones locales dedicadas al cuidado de los animales y el medioambiente para así “poner en lugar protagónico nuestra experiencia desde el sur-global”. Otro docente en formación (Gonzalo), a quien también inquietaba la respuesta por parte del grupo, se esmeró en no imponer temas de manera forzada, para así evitar el rechazo. Se valió en cambio de la sutileza y su propia *performance* para hacer aflorar cuestiones que podrían llegar a incomodar al estudiantado.

Otro de los puntos recurrentes en las reflexiones auto-etnográficas de las y los docentes en formación fue el descontento con los libros de texto destinados a un mercado obediente y acrítico en los que “pocas veces se cuestionan comportamientos que hacen eco de las prácticas del colonialismo” (Macarena), por considerar que no permiten una genuina conexión con el estudiantado ya que presentan temas, situaciones y realidades de escasa significatividad para ellos. Adriana, por ejemplo, resalta el valor de las perspectivas decoloniales y se refiere a ellas como “frescas y necesarias” para transformar la educación y por ende la vida de todos desde lo individual y lo colectivo. Este nuevo posicionamiento respecto del ser docente les habilita a dejar de lado libros de texto “prefabricados”, según los califica Adriana, y a diseñar sus propios materiales, al decir de Rocío, “como espacio de resistencia a las narrativas hegemónicas”. Esta perspectiva se alinea con la preocupación de Baum (2021) por “proponer un material de trabajo que aloje miradas y sentipensares otros y tenga repercusiones dentro y fuera del aula”. A pesar de la sorpresa, el desafío y la incomodidad inicial de muchos, el grupo de docentes en formación manifestó luego haberse encontrado a gusto con este nuevo enfoque que les permitía trabajar desde su propia “forma de ver/entender/vivir el mundo” (Pablo). Vicky, por ejemplo, manifestó que como profesores de inglés, “corremos el peligro de dejar a un lado nuestra cultura” para abrazar otra que Pablo describe como una “cultura ajena y enajenadora”. Surgieron entonces sus verdaderas preocupaciones, ligadas al decolonialismo, la interculturalidad, y la educación sexual y ambiental de sus estudiantes, “esenciales para el estudiantado del siglo XXI” (Lucía). Macarena trabajó sobre el turismo y las prácticas sustentables, y subrayó el contraste entre una mirada ecológica y la habilitación colonialista del “uso desmedido e irreflexivo de la tierra y sus recursos para beneficio económico de unos pocos”. Lucía abordó estas cuestiones a partir de sus clases en torno a trabajos y carreras profesionales, tema que al principio le pareció neutral pero al cual luego se refirió como “una gran oportunidad para desafiar las ideas tradicionales del éxito y cuestionar cómo ciertos factores sociales tiene una gran influencia en el mundo laboral”. La adopción de la perspectiva decolonial en la cátedra les permitió, en palabras de las y los participantes, “encontrar algunas respuestas” (Pablo), “sembrar la semilla del pensamiento crítico” (Agostina), “mejorar mi forma de enseñar” (Agostina), y adoptar “perspectivas que nutren mi forma de enseñar” (Florencia). Como bien lo

señala Lucía, “se trató de un proceso transformador para mí y espero que también para mis estudiantes”. En conjunto, estas experiencias evidencian cómo el enfoque decolonial no solo interpela las prácticas pedagógicas, sino que también impulsa procesos de transformación personal y colectiva en quienes se forman para enseñar.

A modo de cierre

Adoptar una perspectiva decolonizadora en la clase de inglés, y probablemente en la enseñanza de cualquier otra disciplina, implica, en algún modo, desacomodarse. Supone aceptar el desafío de enfrentarnos a nuestros propios sentimientos y actitudes, exponiendo nuestra propia vulnerabilidad para así poder transformar nuestro saber/ser docente. El grupo de docentes en formación que participaron de esta experiencia hicieron constantes referencias a sus sentimientos: incomodidad, temor, inquietud, insatisfacción. Esto resulta comprensible ya que asumir una mirada decolonial significa salir de la zona de confort y cuestionar la fuerte impronta colonialista que de manera más o menos consciente nos atraviesa. Sin embargo, todos ellos demostraron un profundo compromiso con sus propias prácticas y una convicción genuina por acercarlas a la realidad situada y compleja del estudiantado. En palabras de Rocío, se trata de dejar que florezca su “ser docente decolonial”. No hubo lugar para la indiferencia ante la adopción de la perspectiva decolonial. Todo el grupo de practicantes asumió un rol activo en la defensa de valores y principios que a menudo permanecen ocultos tras las narrativas colonialistas, arraigadas en la sociedad a través de los materiales de enseñanza, las instituciones educativas, los medios de comunicación y en algunos casos hasta los propios hogares. Demostraron una actitud rebelde pero resuelta ante la tarea de incorporar una mirada decolonial en sus clases. Su saber/ser docente se transformó al punto de convertirse en el anhelo de trascender, como bien lo ilustra el testimonio de Ninon que manifestó: “Me hace feliz saber que mis nietos vivirán, gracias a estas nuevas perspectivas de vida, en un mundo mucho más inclusivo, empático y justo.” Al fin y al cabo, de eso se trata el saber/ser docente. Estas reflexiones auto-etnográficas evidencian que la adopción de un enfoque decolonial constituye un verdadero posicionamiento ético, político y afectivo. Se trata de un proceso que invita a revisar los modos en que nos vinculamos con el conocimiento, con otras personas y con nuestras propias historias. Este tipo de perspectivas interpela tanto al cuerpo docente como al estudiantado, abriendo la posibilidad de construir relaciones educativas más horizontales, sensibles y conectadas con los territorios, las memorias y las realidades concretas. En este contexto, el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva que invita a la exploración crítica, al compromiso afectivo y a la acción transformadora.

Notas

¹ Profesora Adjunta en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro GIIEFOD. Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Docente - Investigadora. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3665-583X>
E-mail: vojeda1704@gmail.com

² Profesora Adjunta en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro GIIEFOD. Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Docente - Investigadora. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7647-2977>
E-mail: caamano@mdp.edu.ar

³ Profesora Adjunta en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Miembro GIIEFOD. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0181-552X> Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Docente - Investigadora.
E-mail: mbcalve@mdp.edu.ar

Referencias bibliográficas

Baum, G., Di Martino, M. F., Marino, C., & Saba, M. P. (2021). Decolonialidad e inglés: Pedagogías de (de)liberación y materiales de enseñanza. *Revista Argentina de Investigación Educativa*; 1(2). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/166175>

Baum, G. (2022). Inglés lengua otra : diferencia geocorpopolítica es diferencia colonial. En G. Baum (Coord.), *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. (pp. 10-26). La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5436/pm.5436.pdf>

Baum, G. (2020). Conversación con la Prof. Graciela Baum: Primera Parte - Decolonialidad e Inglés. *EFL.Context.AR* <https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/converacion-con-la-prof-graciela-baum.html>

Branda, S., Torresel, L., & Bauzada, S. (2024). De-construyendo el imperialismo en las prácticas docentes. Nuevos desafíos en el profesorado de inglés. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 62-80. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/8042/8497>

Caamaño, A., & Calvete, M. (2020). La enseñanza del inglés como lengua de comunicación internacional desde la perspectiva de las políticas culturales y lingüísticas. *Entramados: Educación y Sociedad*, 7(8), 230-236. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4546>

Connelly M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5) 2-14. <http://www.jstor.org/stable/1176100>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 27-37). Barcelona: Gedisa.

Fuertes Gutiérrez, M., Márquez Reiter, R., & Moreno Clemons, A. (2023). Descolonización y enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 79–91. <https://doi.org>

[/10.1080/23247797.2023.2294635](https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2294635)

Hyvärinen, M. (2009). Analyzing narratives and story-telling. *The Sage handbook of social research methods*, 447-460. SAGE.

Jalo, M & Sánchez V. (2022). Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales. En Baum, G. (Coord.), *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. (pp. 27-40). La Plata: UNLP,

EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5436/pm.5436.pdf>

Kramersch, C. (2004). *Language and Culture*. Oxford University Press.

Mignolo, W & Walsh, K. (2018). *On decoloniality*. Duke University Press.

Vélez la Calle, C., Mena López, M. & Sardiña Iglesias, L.L. (2020). Los enfoques narrativos: sentido epistemológico y metodológico para investigar en el campo socioeducativo desde una perspectiva intercultural. *Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad*.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96.