



DE-CONSTRUYENDO EL IMPERIALISMO EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES. NUEVOS DESAFÍOS EN EL PROFESORADO DE INGLÉS

DE-CONSTRUCTING IMPERIALISM IN TEACHING PRACTICES. NEW CHALLENGES IN THE ENGLISH TEACHING EDUCATION PROGRAM

DESCONSTRUINDO O IMPERIALISMO NAS PRÁTICAS DE ENSINO. NOVOS DESAFIOS PARA PROFESSORES DE INGLÊS

Branda, Silvia Adriana¹
Torresel, Luciana²
Bauzada Arbelaiz, Sofía³

Resumen

La retórica colonial-moderna ha impuesto una subordinación basada en la competencia lingüística, legitimando la supremacía *del inglés* como lengua extranjera a través de las instituciones educativas. Para trascender esta percepción de *lengua colonial*, es necesario que quienes la enseñan atraviesen un proceso reflexivo, íntimo y sensible en torno a su saber-ser docente vivenciando experiencias permeadas por miradas críticas en sus prácticas. Para ello, nos propusimos comprender el proceso de reflexión y de sensibilización que atraviesa el estudiantado que realiza sus experiencias pre-profesionales elaborando e implementando secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. A partir de una indagación cualitativa y por medio de la observación documental, relatos escritos, la reflexión auto-etnográfica y una entrevista focal realizamos un análisis en profundidad de las narrativas de estudiantes de la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) que nos permitió comprender sus experiencias pedagógicas y vivencias personales. Este artículo dará vida a las voces del grupo de participantes a partir de la entrevista focal y de la reflexión auto-etnográfica, partiendo de dos dimensiones que emergieron en el transcurso de la investigación: la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que emergen al incorporar perspectivas de-coloniales en las clases de inglés. Se espera que el relato de lo vivido por este grupo de participantes invite a docentes formados y en formación a emanciparse de epistemes coloniales que aún silencian subjetividades de pueblos, grupos y clases que han sido ignoradas, oprimidas y excluidas por la modernidad eurocéntrica.

Palabras clave: pedagogías de-coloniales; saber-ser docente; Profesorado de Inglés; prácticas docentes

Abstract

The modern-colonial rhetoric has imposed a subordination based on linguistic competence, legitimizing the supremacy of English as a foreign language through educational institutions. To transcend this perception of a colonial language, it is necessary for those who teach it to undergo a reflective, intimate, and sensitive process regarding their teaching identity, going through experiences permeated by a de-colonial perspective in their practices. To this end, we set out to understand the process of

reflection and sensitization that students undergo when they carry out their pre-professional experiences by elaborating and implementing didactic sequences with de-colonial perspectives. Through qualitative inquiry and using documentary observation, written accounts, auto-ethnographic reflection, and a focal interview, we conducted an in-depth analysis of the narratives of students in the subject *Residencia Docente II* of the English Teaching Education Program at Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), which allowed us to understand their pedagogical and personal experiences. This article will give voice to the group of participants based on the focal interview and auto-ethnographic reflection, focusing on two dimensions that emerged during the research: the deconstruction of imperialism in teaching practices and the new challenges that arise when incorporating de-colonial perspectives in the English classes. It is hoped that the account of the experiences of this group of participants will encourage teachers to emancipate themselves from colonial epistemes that still silence subjectivities of peoples, groups, and classes that have been ignored, oppressed, and excluded by Eurocentric modernity.

Key words: de-colonial pedagogies; teaching identity; English Teaching Education Program; pedagogical practices

Resumo

A retórica colonial-moderna impôs uma subordinação baseada na competência linguística, legitimando a supremacia do inglês como língua estrangeira por meio das instituições educacionais. Para transcender essa percepção de língua colonial, é necessário que aqueles que a ensinam passem por um processo reflexivo, íntimo e sensível sobre seu conhecimento de ser professor, vivenciando experiências permeadas por visões críticas em suas práticas. Para isso, nos propusemos a compreender o processo de reflexão e sensibilização pelo qual os alunos passam durante suas experiências pré-profissionais, elaborando e implementando sequências de ensino com perspectivas decoloniais. A partir de uma pesquisa qualitativa e por meio de observação documental, relatos escritos, reflexão autoetnográfica e uma entrevista focal, realizamos uma análise aprofundada das narrativas dos alunos da disciplina Residência Docente II do Curso de Formação de Professores de Inglês da Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP) que nos permitiu entender suas experiências pedagógicas e pessoais. Este artigo dará vida às vozes do grupo de participantes da entrevista focal e da reflexão autoetnográfica, partindo de duas dimensões que surgiram no decorrer da pesquisa: a desconstrução do imperialismo nas práticas de ensino e os novos desafios que surgem ao incorporar perspectivas decoloniais nas aulas de inglês. Espera-se que o relato das experiências desse grupo de participantes convide professores treinados e em treinamento a se emanciparem de epistemes coloniais que ainda silenciam as subjetividades de povos, grupos e classes que foram ignorados, oprimidos e excluídos pela modernidade eurocêntrica.

Palavras-chave: pedagogias decoloniais; know-how de ensino; ensino de inglês; práticas de ensino.

Recepción: 05/05/2024

Evaluado: 15/05/2024

Aceptación: 30/05/2024

Introducción

Entendemos la colonialidad como un fenómeno histórico complejo que opera a través de jerarquías, ya sea raciales, territoriales y/o epistémicas, que permiten la re-producción de la ideología dominante. Así, el conocimiento, las experiencias y las formas de vida son interpretados a la luz de las estructuras de subordinación naturalizadas que se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder en términos políticos, económicos o socio-culturales y en distintas escalas ya sean nacionales, regionales o locales. Estas jerarquías ejercen diferentes grados de dominación, tanto potencial como real, al influir con sus acciones sobre otras personas. Es en este contexto que las pedagogías de-coloniales se alzan como herramientas para la liberación y la transformación de las realidades. Según Cabaluz-Ducasse (2018), se encuentran caracterizadas por: la naturaleza intrínsecamente ética, política e ideológica de la educación; la necesidad de construir educación popular *con* y *desde* las personas marginalizadas (Walsh, 2018); la educación entendida como proceso de concienciación de los factores deshumanizantes en la cultura; el reconocimiento genuino de los saberes subalternizados; la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas y el reconocimiento de la matriz colonial de poder (Quijano, 2000) presente en la pedagogía.

Durante muchos años, el programa de Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) ha exhibido características específicas que, según nuestra comprensión, se originan en diversos factores, predominantemente influenciados por la colonialidad: la lengua misma, los libros de textos que provienen en su mayoría de Europa, y la proliferación de artículos científicos relacionados con la enseñanza de Inglés como segunda lengua o lengua extranjera, que en muchos casos provenían de investigaciones realizadas en Europa o en Estados Unidos y/o Canadá. Como profesoras de Inglés muchas veces nos hemos sentido incómodas por los libros de texto para la enseñanza de Inglés que llegaban a nuestro país porque los percibíamos lejanos a nuestra realidad. Recibíamos libros elaborados del *otro lado del océano* que describían familias, costumbres y formas de vida que nos eran ajenas a nosotras y al alumnado. De alguna manera y sin darnos cuenta condicionábamos al grupo de estudiantes a usar la lengua inglesa en situaciones artificiales que se daban en otras comunidades ajenas y desconocidas. Muchos fueron los momentos en que, en nuestras aulas, hemos creado escenarios ficticios simplemente porque el libro de textos los proponía. Sin embargo, a pesar de que en el Profesorado de Inglés continuábamos con la mirada puesta en el norte, ante la incomodidad epistemológica que nos presentaban esas prácticas, comenzamos a re-pensar nuestras propuestas didácticas desde un lugar más crítico y situado, pensadas desde el Sur Global (De Sousa Santos, 2006). Empezamos a leer textos relacionados con las pedagogías de-coloniales y nos fuimos dando cuenta de que había algo *que no nos cerraba* en los contenidos propuestos en los Planes de Trabajo Docente, en la bibliografía abordada y mucho menos en las prácticas mismas. Percibíamos una violencia epistemológica que no estábamos dispuestas a habilitar. También, comenzamos a advertir que viejas tradiciones necesitaban *de-construirse* para poder re-construirse desde una perspectiva crítica y transformadora. Es así que empezamos a sumergirnos en el giro de-colonial que, en directa oposición a modelos hegemónicos eurocéntricos, nos permitió visibilizar y hacer posibles las interpretaciones múltiples de conocimientos con formas diversas de ser y habitar el mundo. En otras palabras, las

pedagogías de-coloniales nos permitieron cuestionar-nos para desplazar y subvertir conceptos y prácticas instaladas a partir de la herencia colonial.

Nuestras vivencias en el seno de la cátedra Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP nos animaron no sólo a de-construir rituales y tradiciones conceptuales para producir conocimiento sino también a re-pensar la formación y la reflexión para propiciar una acción transformadora. Siempre tuvimos presente el carácter colonial de la lengua inglesa y es desde ese lugar que compartimos la idea de las aulas como bastiones de resistencia y la dimensión sumamente significativa de lo político en los objetivos y contenidos que proponemos y que ciertamente son campos de fuerzas donde se hacen presentes la lucha y la restitución de lo que la modernidad ha anulado. En esta línea, hemos iniciado una travesía desde un punto cero en la que decidimos incorporar una mirada de-colonial en las prácticas docentes del Profesorado de Inglés de la UNMdP. El grupo de estudiantes que transitaba Residencia Docente II en el año 2023, última materia del Área de Formación Docente, había tenido escasa información acerca de abordajes de-coloniales en la enseñanza de la lengua inglesa. Así nos aventuramos tímidamente, y, luego de presentar un corpus teórico para sustentar nuestra decisión, le pedimos al grupo de practicantes que diseñen sus secuencias didácticas con enfoque de-colonial e intercultural.

En un primer momento notamos que se sentían entusiasmados pero a la vez abrumados por la propuesta. Tardamos varias semanas en encontrar la manera de que este enfoque pudiese hacerse presente en las aulas de inglés. Luego de un proceso intenso de acompañamiento y trabajo colaborativo entre estudiantes y el equipo de tutores, el conjunto de practicantes logró diseñar secuencias didácticas transformadoras y emancipadoras. A partir de allí nos movilizó profundamente la necesidad de comprender las experiencias pedagógicas y las vivencias personales de este grupo de residentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de la elaboración de secuencias didácticas con sentido de-colonial en sus prácticas profesionales.

Marco conceptual

Pedagogías de-coloniales, interculturalidad crítica e imperialismo

Como mencionamos en la introducción, entendemos la colonialidad como un entramado histórico complejo que perpetúa jerarquías raciales, territoriales y epistémicas, que a su vez reproducen la hegemonía ideológica dominante. En los contextos latinoamericanos, esta estructura se ha instaurado mediante la difusión de conocimientos e información permeada de "prejuicios que apoyan y mantienen la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo" (hooks, 2019, p. 51). En este escenario, las pedagogías de-coloniales emergen como "la petición de un reconocimiento de la diversidad cultural, un replanteamiento de las formas de conocer, una de-construcción de las viejas epistemologías y la demanda concomitante de que haya una transformación en nuestras aulas, de la manera en que enseñamos" (hooks, 2019, p. 51). Es por esto que, en el marco de esta investigación, representan un compromiso con la transformación y la re-configuración de las prácticas educativas en relación a la enseñanza de inglés en el contexto latinoamericano. Se oponen a la concepción clásica de la pedagogía considerada como moderna y colonial, en la que las "narrativas de identidad (sexuales, genéricas, disciplinarias) demasiado seguras de sí mismas, [...] asfixian posibilidades vitales y clausuran imaginarios experienciales" (Flores, 2019, p. 32). Por ello, es

necesario que usemos las aulas para “crear actos históricos de auto-producción imaginativa que impliquen construir caminos hacia otros mundos posibles” (Lao Montes, 2005 en Ramallo, 2013, p. 251), que nos inviten a atrevernos a disentir, a no ajustarnos al sentir o parecer de la común doctrina (González Ortuño, 2016) y a visibilizar un espectro más amplio de formas de percibir y apropiarse de la realidad.

Trabajar con pedagogías de-coloniales en las aulas representa una invitación a desprendernos de formas tradicionales de ver la realidad y a sumergirnos en una suerte de “intemperie conceptual” (Flores, 2019, p. 30), donde pareciera que el paradigma que moldeó nuestra forma de percibir ya no ejerce su poder y surge otro en su lugar. Baum (2021) sitúa a las perspectivas de-coloniales en el paradigma fronterizo propuesto por Kusch (1976) que se enraiza en la noción de frontera como un *locus de enunciación* desde el cual la *geo-corpo-política* de-colonial encuentra condiciones específicas para movilizar subjetividades dóciles, obedientes y acríticas que conviven en una sociedad consumista bajo la influencia del canon occidental y euronorteamericano. Es así que las pedagogías de-coloniales se vinculan con el pensamiento fronterizo, la sanación de la herida colonial y el des-aprendizaje y re-aprendizaje de formas alternativas de habitar el mundo (Walsh, 2017; Baum, 2021, 2022).

Al sumergirnos en las pedagogías de-coloniales rescatamos la relevancia de la interculturalidad crítica, que no parte del problema de la diferencia o diversidad en sí, sino del problema estructural-colonial-racial (Walsh, 2009), reconociendo la noción de raza como un elemento central de la modernidad (Baum, 2021). Implica reconocer que la diferencia emerge en el marco de una estructura colonial jerarquizada con “los blancos y blanqueados en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2009, p. 78). Este tipo de interculturalidad no es “funcional al sistema dominante” (Walsh, 2009, p. 76) y se insurge desde los márgenes, periferias y subalternidades, buscando construir una existencia fronteriza que desafíe las imposiciones de la colonialidad del poder (Quijano, 2019), del saber (Mignolo, 2008), del ser (Maldonado-Torres, 2007) y de la naturaleza (Walsh, 2007). Al adoptar perspectivas informadas por la interculturalidad crítica, abogamos por “un proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2009, p. 76) en el que trabajamos de manera conjunta para reescribir la historia, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión e impulsar cambios hacia una sociedad más justa, equitativa y plural.

La adopción de las pedagogías de-coloniales y la perspectiva intercultural crítica se vuelve esencial en las clases de inglés cuando reconocemos el imperialismo intrínseco a esta lengua. A través de la industria informática, el cine, la televisión, la música y las redes sociales, se perpetúa la lógica moderno-colonial y se difunden ideales civilizatorios y homogeneizantes. La globalización edifica promesas y metarrelatos que promueven el abandono consciente de la realidad cultural, el pensamiento propio y la subordinación velada de países explotados. Como resultado, las lenguas autóctonas, que son parte integral del legado cultural latinoamericano, han sido desplazadas por la lengua inglesa (Mendoza, 2002).

Entendemos que al ignorar el imperialismo impregnado en el idioma, quienes la enseñamos podemos volvernos cómplices de la reproducción de una lógica que enmascara, encubre y niega el blanqueamiento asociado a la Conquista de 1492 (Baum, 2022). Este proceso de ocultamiento es descrito por Baum (2022) como “lavar la diferencia, lavar el habla, lavar el símbolo, lavar la piel. Interculturalizar para lavar la

diferencia y con ello lavar el conflicto, la resistencia, la re-existencia, la revuelta, la revolución" (p. 20), y requiere de un abordaje explícito en las aulas para comprender y desafiar la lógica moderno-colonial que se filtra en los contextos educativos latinoamericanos. Es fundamental 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. Esto nos permitirá desarrollar prácticas educativas más inclusivas y conscientes de las diversas realidades culturales y lingüísticas.

Saber-ser docente

La transformación está íntimamente relacionada con la experiencia concebida como lo que *nos* pasa. Larrosa (2009) crea un juego de opuestos binarios para distinguir el saber adquirido como conocimiento académico y el saber como experiencia. De acuerdo con el autor, el primero se recibe de manera externa, universal, homogéneo y cuasi-permanente. Por el contrario, el segundo es interno, subjetivo, personal, social y heterogéneo, en constante proceso de creación. El saber de la experiencia conforma un núcleo central de la formación docente, ya que ésta "es inherente al proceso de aprendizaje mediante el cual la persona descubre recursos y desarrolla competencias que transfiere a distintas situaciones [...] lo vivido nos conmueve y nos trans-forma - de ahí que la subjetivación de la experiencia entra en estrecha ligazón con la imagen y sentimiento de ser sí mismo y nuestro propio sentido de la vida" (Branda, 2023, p. 39). La naturaleza del *ser* docente, entonces, consiste en derribar las barreras entre lo que sabemos y lo que somos (Contreras Domingo, 2010), en dejarnos atravesar por la experiencia, apropiarnos del conocimiento, re-elaborarlo, subjetivarlo, transformarlo y trans-formar-nos. Es en este punto que consideramos, como plantea Souto (2017), que las instituciones educativas forman a las personas docentes, pero que a su vez existe una estrecha vinculación con lo personal y lo colectivo que se involucran en la construcción del *saber-ser* docente. Quienes se forman en esta profesión, agrega la autora, lo hacen a partir de diferentes dispositivos, proyectos, situaciones sociales, personales y familiares que habilitan esa formación en el devenir de sus biografías, espacios transitados durante su desarrollo y desempeño profesional.

Las experiencias pedagógicas e historias escolares que relatan estudiantes y docentes generan una rica fuente para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan las instituciones educativas. Bucear en ellas nos permite abrir líneas de indagación novedosas para re-construir formas de proceder y de ser en el aula, y desde allí, para repensar las propias prácticas. Reflexionar y cuestionar-nos como personas educadoras supone una búsqueda de sentido, la necesidad de transformar la realidad que nos rodea y la puesta en marcha de acciones conjuntas con diferentes integrantes de la comunidad. Pensar-nos como *seres* docentes nos involucra en un proceso de apropiación de los saberes como sujetos sociales y políticos en busca del bien común. El auto-conocimiento, la emancipación y la trans-formación como procesos de construcción del *ser* docente, nos habilita el despliegue de instrumentos tales como la escritura de un relato autoetnográfico que nos permita documentar articulación entre pensamiento y acción que propicie el desarrollo de profesionales críticos transformadores capaces de promover cambios significativos en su trayecto de formación (Branda *et al.*: 2023)

La formación docente en el Profesorado de Inglés de la UNMdP

El Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, ofrece al estudiantado una fuerte formación pedagógica y didáctica que se va integrando desde el inicio de la carrera. En el Área de Formación Docente se realiza un trabajo minucioso para que el alumnado adquiera el soporte necesario para ir cultivando de manera gradual su competencia profesional. Este área incluye, por un lado, asignaturas comunes con otros profesados de la Facultad de Humanidades que responden a los contenidos del campo de formación pedagógica y de la didáctica general, ellas son: Problemática Educativa, Sistema Educativo y Currículum y Metodología de la Investigación Científica. En términos generales, estas asignaturas proponen conocer, investigar, analizar y comprender las características de las distintas instituciones educativas y la realidad educativa nacional. Por otro lado, se brindan asignaturas dictadas en Inglés que responden a las didácticas específicas: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Didáctica y Currículum, Didáctica e Investigación Educativa, Nivel de idioma, Residencia Docente I y Residencia Docente II. El área de Formación Docente tiene como propósito, entre otros, promover desde todas las asignaturas el desarrollo de las capacidades de autoevaluación, creatividad y flexibilidad frente al proceso de enseñanza y aprendizaje como también formar docentes conscientes de su rol en la sociedad y con capacidad para un continuo desarrollo profesional. Para ello, se ofrece al estudiantado oportunidades de observación gradual, orientadas al análisis y reflexión de los estilos de aprendizajes propios y ajenos tales como observaciones de clases, experiencias vivenciales parciales – conocidas como micro experiencias de enseñanza (MTE)- como también las instancias de Residencia Docente I y II.

Cuando el alumnado llega a Residencia Docente II (última materia del Área de Formación Docente), trae en su mochila personal conocimiento recibido y experiencial que ha contribuido con su *saber-ser* docente. Se le solicita que realice observaciones en la institución educativa donde va a desarrollar sus prácticas pre-profesionales y que confeccione una serie de planes con secuencias didácticas pensadas en función a la institución y curso en el que realizará sus prácticas. Inicialmente cada estudiante que realiza sus prácticas se sumerge junto con su tutor/a y/o con su pareja pedagógica en un análisis cuidadoso de sus planes de clase. Luego, analiza sus propias clases en reuniones con sus tutores/as y compañeros/as donde se abordan temas inherentes al desempeño de cada practicante, la estructura de las clases, los contenidos que se enseñan, los distintos patrones de interacción que ocurren en el aula, entre otros. Se produce una constante retroalimentación generadora de conocimiento, involucrándose así la reflexión en acción. Tutores y practicantes participan intercambiando sus observaciones, experiencias, puntos de vista y perspectivas. El trabajo en grupos de reflexión alienta al grupo de estudiantes a investigar sobre un problema práctico y modificar, en caso de ser necesario, algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión del problema con la colaboración del grupo, precede la decisión de cambiar las estrategias, es decir, la reflexión grupal inicia la acción.

Abordaje metodológico

Desde una indagación cualitativa y por medio de la observación documental y no participante, relatos auto-etnográficos y una entrevista focal, realizamos un análisis en profundidad de las narrativas de la totalidad de estudiantes (12) que estaban cursando en el segundo cuatrimestre del año 2023 la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Este análisis nos permitió comprender sus

experiencias pedagógicas y vivencias personales a partir de la elaboración de secuencias didácticas con sentido de-colonial en sus prácticas pre-profesionales. El objetivo del estudio y la manera de interpelarlo nos permitió captar un entramado de relaciones que muestra procesos de construcción de subjetividades individuales. Examinamos esa urdimbre que se fue tejiendo entre la dimensión personal y la profesional docente. Para ello realizamos una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo. Diseñamos y utilizamos distintos instrumentos de recolección de datos que conformaron los textos de campo.

Comenzamos realizando una observación documental de secuencias didácticas escritas y una observación no participante de clases del grupo de practicantes de Residencia Docente II a modo de registrar lo que realmente sucedía en el aula a partir de la elaboración de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. Luego, le solicitamos al grupo de estudiantes que escriban relatos auto-etnográficos. De acuerdo con Rockwell (2011), este tipo de textos documentan lo no documentado en la realidad social -lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente- y, de esta manera, dejan testimonio escrito y público de lo sustantivo atendiendo a sus significados. Solicitamos al grupo de participantes que escriban un relato volcando sus experiencias pedagógicas, sentimientos y vivencias personales en base a una guía de preguntas o ejes disparadores co-construidos entre el equipo de cátedra y el grupo de estudiantes. Esta guía contemplaba aspectos relacionados con el grupo de participantes como sujetos de formación y como futuros docentes transformadores. Finalmente, trabajamos con entrevistas focales que nos brindaron información para comprender las subjetividades del grupo de participantes. Estas entrevistas son dinámicas y flexibles y no sólo aportan datos sino también permiten identificar representaciones, sentimientos e intenciones de las personas que participan. Realizamos una entrevista focal al final del trabajo de campo con la totalidad de estudiantes que estaban cursando Residencia Docente II. Buscamos así ahondar en algunos conceptos y experiencias que emergieron en el relato auto-etnográfico, como también indagamos acerca de sus sentimientos al escribir el relato y al planificar y dictar sus clases con perspectivas de-coloniales.

De esta manera, en el análisis recursivo de los textos de campo buscamos desentrañar la urdimbre de relaciones inter e intra personales que desde vivencias individuales y colectivas logran transformar las clases dentro de enfoques de-coloniales. Dada la vasta cantidad de información obtenida, en este artículo nos focalizamos en los hallazgos que emergieron a partir de la reflexión auto-etnográfica, instrumento que permitió permear emociones, sentimientos y percepciones experimentadas durante la experiencia de otorgar una mirada de-colonial a las prácticas pre-profesionales. Para ello nos adentraremos en dos dimensiones que emergieron durante el análisis de los textos de campo: *la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que asoman al incorporar perspectivas de-coloniales en las clases de inglés.*

Procedimiento

A la semana siguiente de finalizar las prácticas en las diferentes instituciones educativas, y antes de realizar la entrevista focal, pedimos al grupo de participantes que escriban sus reflexiones invitándoles a describir cómo su *saber-ser* docente iba transitando un proceso de transformación a partir de perspectivas de-coloniales. De este modo, el relato les brindaría la oportunidad de tomar consciencia acerca de cómo sus identidades docentes iban incorporando nuevas formas y miradas. Les solicitamos un relato escrito

tan extenso como lo deseasen, narrando el proceso que venían recorriendo a partir del primer día de clase de Residencia Docente II, momento en que les contamos que íbamos a pensar las prácticas pre-profesionales desde una perspectiva diferente. Para este proceso podían tomar en cuenta el registro que habían plasmado en sus diarios personales durante todo el tiempo que duraron sus prácticas pre-profesionales y algunas preguntas disparadoras que les brindamos y que podían organizar en cualquier orden. Les invitamos a que se sientan libres de expresar otros sentimientos, emociones y reflexiones. Algunas de las preguntas orientadoras que sugerimos fueron las siguientes:

- ¿Qué sentiste el primer día de clase cuando anunciamos que este año íbamos a "decolonizar las prácticas docentes"?
- ¿Hasta qué punto lograste comprender desde el inicio de la cursada hacia dónde apuntamos con la incorporación de la pedagogía de-colonial, interculturalidad crítica, ESI (Educación Sexual Integral) y EAI (Educación Ambiental Integral)? ¿Cómo te sentiste con esta perspectiva en aquel momento?
- ¿Qué sentiste al escribir el *outline*⁴ por primera vez? y ¿cuando recibiste el primer *feedback*⁵?
- ¿De qué manera percibes que has logrado incorporar nuevas perspectivas y miradas en las clases que estás diseñando? ¿Podrías mencionar algunos ejemplos?
- ¿Considerás que tu mirada acerca de la enseñanza de inglés se está transformando? Si es así, ¿cómo?
- ¿Cómo percibes que tu propio posicionamiento geo-corpo-político influye en tus decisiones al momento de planificar?
- ¿Qué desafíos has enfrentado ante las narrativas hegemónicas en la enseñanza de inglés?
- ¿Cómo consideras que las clases con perspectiva de-colonial que has planificado contribuyen a la justicia social?

La reflexión realizada resultó muy nutrida en cuanto a los sentires del grupo de participantes a partir del proceso de de-construcción del imperialismo inherente a la lengua inglesa y por los nuevos desafíos con los que se encontraron al tener que repensar las clases de inglés a desde perspectivas de-coloniales para propiciar una acción transformadora.

Hallazgos

Como mencionamos en apartados anteriores, en este análisis nos concentramos en dos dimensiones que emergieron a partir de la lectura de los relatos auto-etnográficos: la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que se emergen a partir de la incorporación de perspectivas de-coloniales en las clases de inglés. Así, tras un proceso íntimo de reflexión y de sensibilización por parte del grupo de participantes que realizó las experiencias pre-profesionales elaborando e implementando secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales, logramos comprender situaciones que luego tomaron la forma de los siguientes hallazgos: sentimientos, percepciones y sensaciones, narrativas hegemónicas en torno a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, perspectivas y miradas transformadoras en la enseñanza de la lengua inglesa y maneras *otras* de transitar la formación. Para dar cuenta de estos hallazgos, en los siguientes apartados oiremos las voces de Camila, Lucía, Manuel, Abril, Gabriel, Leandro L., Alfonsina, Maia, Luciana, Victoria, Julieta y Carolina.

De-construyendo el imperialismo lingüístico en las clases de inglés

En este apartado, nos adentraremos en la de-construcción del imperialismo *del* inglés en el contexto de enseñanza y aprendizaje del idioma. En un primer momento, abordaremos los primeros sentimientos, percepciones y sensaciones que emergieron al comunicarle al grupo de estudiantes que en las prácticas pre-profesionales de Residencia Docente II trabajaríamos a partir de perspectivas de-coloniales. En un segundo momento, examinaremos las narrativas hegemónicas en relación a la enseñanza y aprendizaje de inglés que se pueden vislumbrar a partir del análisis de los textos de campo. Comenzaremos con aquellas que han marcado el saber-ser docente del grupo de participantes y analizaremos, cuando emerjan, el principio de cada transformación.

Sentimientos, percepciones y sensaciones iniciales

Al analizar los relatos auto-etnográficos del grupo de estudiantes, comprendemos que la mirada de-colonial propuesta en la planificación de secuencias didácticas para la enseñanza de inglés propició una reflexión que podría conducir a la trans-formación del saber-ser docente de quienes realizan sus prácticas. En este primer apartado, ahondaremos en aquellos sentimientos, percepciones y sensaciones que emergieron al informar que las prácticas pre-profesionales se iban a llevar a cabo a partir de perspectivas de-coloniales.

Percibimos una sensación de incertidumbre inicial acerca de la propuesta. Camila manifiesta que desconocía "qué era la perspectiva y de qué se trataba" y que representaba algo diferente a lo que Lucía sostiene "estábamos acostumbrados". Por su parte, Manuel resalta que al principio le "costó mucho comprender cómo integrar dicho concepto a las prácticas".

Otros sentimientos iniciales relacionados con la incertidumbre que surgen son el miedo y la confusión. Camila escribe explícitamente "me asusté" mientras que Lucía expresa, "me sentí confundida". Manuel cuenta que "no sabía a qué se refería el término descolonizar". Esta incertidumbre revela la tensión entre las formas tradicionales de ver la realidad y la invitación a despojarse de ellas. La noción de sumergirse en una "intemperie conceptual" (Flores, 2019, p. 30) subraya la sensación de estar en un territorio desconocido, donde el paradigma que previamente moldeó la percepción ya no ejerce su poder. El proceso de desprendimiento y la consecuente emergencia de un paradigma fronterizo (Kusch, 1976) plantean desafíos cognitivos y emocionales para este grupo de estudiantes, marcando el inicio de una trans-formación en su saber-ser docente. La incertidumbre, entonces, se convierte en un punto de inflexión para la reflexión y la re-conceptualización de sí mismos como educadores.

Cuando en la primera clase anunciamos que íbamos a "de-colonizar las prácticas docentes" no sólo afloraron los sentimientos descritos anteriormente sino que también surgieron recuerdos de la cursada de Problemática Educativa, la primera materia del Área de Formación Docente del Profesorado de Inglés que ofrece el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Abril narra que se sintió "un poco como en mi primer cuatrimestre en la facultad cuando cursé Problemática Educativa." Similarmente, Gabriel reflexiona: "la pedagogía decolonial siempre ha llamado mi atención y desde que tuve mi primer encuentro con ella en Problemática Educativa, he comprendido cuán relevante e importante es abordar esta

perspectiva como futuro docente". Por su parte, Luciana cuenta que "me llevó directamente de vuelta a mi primer año de carrera, cuando en Problemática Educativa escuché por primera vez el concepto". Así se pone en relieve un retorno simbólico que devela un territorio compartido, donde haber trabajado con las pedagogías de-coloniales simboliza un "acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca las memorias colectivas" (Walsh, 2017, p. 92). De esta manera, la reflexión promueve una reconsideración del rumbo al que el saber-ser docente se inclina.

En el contexto de revivir la experiencia de la primera materia y explorar las pedagogías de-coloniales, Abril comparte momentos íntimos que revelan una trans-formación significativa en su percepción hacia la docencia. Expresa:

Cuando ingresé a la carrera, no estaba completamente segura de si la docencia era mi vocación. Quería ser profesora, pero dudaba de mi capacidad para desempeñar ese papel. Fue en esa primera materia pedagógica donde me di cuenta de que no había dudas; esto era lo que realmente quería hacer. Fue allí donde escuché por primera vez el término "de-colonizar las prácticas docentes.

Esa misma experiencia la motivó a inscribirse en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, carrera que cursó durante dos años de manera simultánea junto al Profesorado de Inglés. A su vez, la estudiante comparte:

Siento que me conecté con esa parte de mi que no solo quiere ser docente sino que lo disfruta. Siento que durante todos estos años, entre aquella primera materia pedagógica y la residencia II, un poco me olvidé de qué es lo que disfruto de habitar el aula.

Aquí advertimos cómo las experiencias vividas en ambas materias la han conectado con la esencia de su saber-ser docente; su reflexión revela un proceso de re-descubrimiento y renovación de compromiso con la docencia. Al mencionar que se había olvidado de qué es lo que disfruta de habitar el aula, la estudiante resalta la importancia de transitar experiencias con sentido de-colonial durante su trayectoria educativa. Esta forma de habitar el aula fronteriza le da la posibilidad de ubicarse en un lugar alternativo donde se mantiene una conflictividad con el sistema para poder posicionarse como educadora de manera consciente (Baum, 2022).

Carolina tuvo una vivencia similar a la de Abril, ya que abordar las prácticas desde las pedagogías de-coloniales también la conectó con su propósito como educadora, y comparte: "siento que este abordaje identifica en parte lo que intento realizar como educadora, lo cual hasta el momento no había encontrado académicamente de manera 'tan explícita'". Ambos testimonios subrayan la relevancia de abordar las pedagogías de-coloniales en la formación docente, ya que no sólo pueden reconectar al estudiantado con su vocación docente, sino también hacer consciente el posicionamiento que adoptan al habitar las aulas de enseñanza y aprendizaje de inglés.

Narrativas hegemónicas en la enseñanza de inglés

Nos sumergimos ahora en la de-construcción del imperialismo inherente a la lengua inglesa que se vislumbra en los textos de campo. Nos detenemos en cómo el grupo de participantes comienza a reconocer las narrativas hegemónicas predominantes que han marcado sus experiencias y la forma en que perciben las prácticas educativas en relación al idioma. Es un momento clave en el que se vuelven conscientes de cómo estas

narrativas han moldeado su mirada acerca de la enseñanza de inglés y cómo estas estructuras de poder continúan perpetuándose.

Las narrativas hegemónicas en las clases de inglés se manifiestan a través de prácticas educativas que desvinculan el lenguaje de las realidades e intereses de quienes aprenden y perpetúan una visión del idioma como algo, en palabras de Alfonsina, "externo y extranjero, lo cual suele suceder en las clásicas clases de Inglés que poco apelan al interés de los estudiantes". Maia se refiere a la idea de lo extranjero y agrega que "el inglés ya comprende mirar las cosas desde el punto de vista de otra cultura por el mero hecho de que es otro idioma, extranjero a nosotros". Como argumenta Walsh (2009), la cultura que es funcional al sistema dominante, donde el componente racial determina quiénes se encuentran en la cima y en la base de la jerarquía colonial, permea las clases de inglés. Este proceso también se lleva a cabo, como sostiene Luciana, a través de "los libros de texto creados por habitantes de los países más hegemónicos" en los que "se puede notar como su perspectiva y manera de análisis difieren de cómo los argentinos y latinoamericanos en general pensamos y percibimos el mundo y algunas problemáticas planteadas". Así, se pueden observar las maneras en las que los materiales de enseñanza de inglés "se han tornado commodities dentro de los diversos engranajes de una mega corporación cuyos fines se originan y entran en la racionalidad moderna, eurocentrada, colonial, patriarcal y capitalista" (Baum, 2021, p. 135). Es esencial, entonces, repensar y transformar las prácticas educativas, reconociendo y confrontando las narrativas hegemónicas que perpetúan la exclusión de las culturas subalternas y minoritarias para poder lograr lo que Walsh (2009) describe como interculturalidad crítica.

Luciana continúa reflexionando que quienes enseñamos inglés "estamos acostumbrados a que [la enseñanza de inglés] sea bastante 'neutral' y no tan social". Esta neutralidad podría asociarse con la falta de contextualización sociocultural en las clases, así como también con la adopción de posturas apolíticas y neutrales que perpetúan procesos de formación acríticos pasando por alto su adhesión a las posiciones modernas (Baum, 2022). Como dice Carolina, abandonar la neutralidad resulta desafiante y "lidiar con la carga prejuiciosa que el idioma implica, desde su imperialismo puede representar un obstáculo". En este sentido, las pedagogías de-coloniales emergen como una herramienta para develar el control sobre nuestras miradas, emociones, sentimientos y percepciones del mundo (Vázquez y Contreras, 2016) ya que nos impulsan a explorar nuestro inconsciente, permitiéndonos identificar, desafiar y transformar aquellas estructuras arraigadas que perpetúan la colonialidad en nuestras formas de ser, pensar y actuar. Esta tarea nos invita a comprometernos con el desafío de promover una acción transformadora que abrace una enseñanza de inglés que sea más inclusiva, liberadora y reflexiva.

Nuevos desafíos: re-pensar la formación y la reflexión para propiciar una acción transformadora

Tras explorar los sentimientos, percepciones y sensaciones iniciales que emergieron al mencionar la incorporación de perspectivas de-coloniales en las prácticas pre-profesionales y la subsecuente de-construcción del imperialismo arraigado al idioma, nos encontramos frente a nuevos desafíos que demandan una reconsideración profunda de cómo abordamos la formación y la reflexión para promover una acción transformadora. En este nuevo apartado, profundizaremos en primer lugar, acerca de

las formas en las que el abordaje de estas pedagogías permea la formación del grupo de estudiantes al atravesar un proceso de sensibilización y auto-re-conocimiento, a veces relacionado tanto con su vida misma como con su futura profesión. Hemos notado un interés genuino por luchar desde las aulas contra la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo para poder respetar a los grupos no blancos y otras minorías.

Perspectivas y miradas trans-formadoras en la enseñanza de la lengua inglesa

Ante los nuevos desafíos que se presentan al de-construir el imperialismo inherente a la lengua inglesa y re-pensar las prácticas pre-profesionales, emergen las voces de quienes participan de la investigación para señalar que las pedagogías de-coloniales surgen como una mirada transformadora en sus prácticas pre-profesionales. A medida que exploran y comprenden más profundamente la naturaleza de esta perspectiva, comienzan a identificar su potencial para re-definir las maneras en las que abordan la enseñanza de la lengua inglesa. Aparece la percepción de la de-colonialidad como un abordaje integral, más que como un mero agregado didáctico. Las palabras de Lucía y Camila ilustran este punto, "intenté incorporar nuevas perspectivas y miradas en [las] clases", expresó Lucía mientras que Camila reflexionó, "comprendí que no se trataba de 'agregar' la perspectiva a mis clases, sino mirar mis clases con otros ojos, desde otro ángulo". Estas voces destacan que trabajar desde perspectivas de-coloniales no consiste en adoptar una metodología en particular sino de contemplar las voces que históricamente han sido silenciadas. Por ejemplo, Camila incluye las preguntas que la llevaron a trabajar con los pueblos originarios latinoamericanos en relación al cambio climático: "¿qué hay de aquellos que comparten una cultura donde las comodidades significan otra cosa?, ¿qué pasa con aquellas comunidades que se nutren de la naturaleza para existir?". Estas preguntas hacen eco de las voces marginadas y resaltan la importancia de considerar las perspectivas y experiencias de aquellas personas que han sido históricamente excluidas de los discursos dominantes.

Resulta relevante resaltar que, en el relato de Camila, emerge la importancia del paradigma fronterizo (Kusch, 1976) que nos invita a repensar nuestras realidades latinoamericanas (Baum, 2021). El calentamiento global, tema recurrente en las clases de inglés, fue abordado por Camila desde una perspectiva donde no sólo la docente en formación sino que también el grupo de estudiantes con el que trabajaba se enfrentaron a una problemática que nos afecta globalmente. Además, la contextualización que realizó del tema en nuestro continente, se alinea con las pedagogías lugarizadas (Restrepo, 2011), las cuales implican la capacidad de incorporar los gestos como signos de la cultura a la que pertenecemos (Kusch, 1976; Baum, 2021). Al mismo tiempo, promovemos la habilidad para situarnos fuera de las narrativas modernas y coloniales, resultado de un proceso de desalineación frente a ellas (Walsh, 2018).

A partir de su experiencia en las prácticas Alfonsina señala: "incluir a mis estudiantes en estas discusiones es no subestimarlos y que como sujetos pensantes tengan su lugar para opinar directamente sobre temas que los competen". Esta participación activa tanto de la docente como del grupo de estudiantes en la comprensión y búsqueda de soluciones a problemáticas locales abre las puertas a la reconstrucción de símbolos, mitos y rituales que ocupan un lugar central en la identidad cultural de las personas (Kusch, 2007 en Baum, 2021).

Al instalar una perspectiva pedagógica de-colonial (Walsh, 2013), se genera un espacio donde lo que se enseña es geo-corpo-políticamente relevante (Mignolo y Tlostanova,

2006; Mignolo, 2006, 2009). Esto nos invita a repasar aquellas anotaciones que hemos registrado durante nuestra biografía, y que reflejan nuestros sistemas de ideas y creencias (Baum, 2021). Así es como, al abordar las clases con perspectivas de-coloniales, podemos comenzar a imaginar nuevas posibilidades para la enseñanza de la lengua inglesa, lo que conllevaría a una transformación del saber-ser docente.

Transitando la formación

Al profundizar en las voces del grupo de participantes, comprendemos que el abordaje de las prácticas pre-profesionales con perspectivas de-coloniales ha sensibilizado su formación docente de diferentes formas. Por un lado, apreciamos una conexión íntima entre las prácticas pedagógicas y las experiencias personales en relación a cuestiones de género. Leandro L. señala las sensaciones que le surgieron "al hablar de géneros dentro de la Educación Sexual Integral (ESI). Sentía incomodidad al hablar de géneros mientras que los alumnos iban a estar viendo la imagen de un docente hombre blanco". Esta incomodidad revela un proceso de auto-re-conocimiento dentro del sistema-mundo capitalista-patriarcal-moderno-colonial (Baum, 2021), en el que Leandro toma consciencia de su posicionamiento como "varón blanco heterosexual" (hooks, 2019). La reflexión que comparte Leandro no sólo representa una respuesta emocional, sino que también actúa como un catalizador para la reflexión y la acción transformadora. Como argumentan Camarda y Dvoskin (2021), "la incomodidad [...] nos incita a revisar nuestras prácticas y marcos teóricos y a reflexionar en torno a ellos" (114). Esta sensación, entonces, aparece como un punto de partida para la revisión y la transformación de las prácticas educativas en línea con las perspectivas de-coloniales. Lo que le sucedió a Leandro simboliza lo que hooks (2019) llama "pedagogía comprometida", ya que "las y los estudiantes no son los únicos a los que se les pide compartir, confesar [...], el poderío no puede cultivarse si nos negamos a ser vulnerables a la par que motivamos a nuestros y nuestras estudiantes a arriesgarse" (43). En este sentido, la incomodidad se convierte en un espacio fértil para el crecimiento personal y profesional, impulsando así una pedagogía comprometida con la transformación y la justicia social.

La voz de Gabriel también representa una conexión íntima entre las prácticas docentes y las vivencias personales. El estudiante señala que "la ESI es un tema de gran interés para mí ya que es transversal a mis vivencias", lo que sugiere es que no se trata de una perspectiva aislada, sino que está profundamente arraigada en la vida de las personas. Esta idea se alinea con la mirada de Dewey (1995), quien sostuvo que la educación no es un proceso separado de la vida, sino que está intrínsecamente entrelazada con ella. De acuerdo con este pedagogo y psicólogo, la vida misma es una forma de educación constante, donde las experiencias cotidianas influyen en la forma en que las personas aprenden y se desarrollan.

El abordaje de-colonial en las prácticas educativas, como menciona Victoria, "es un desafío muy grande y complejo" ya que requiere "desafiar las prácticas hegemónicas de la enseñanza del inglés que todas y todos tenemos tan internalizadas". Sin embargo, resalta que "no es imposible si se tiene la convicción de que hay que hacerlo y de que es necesario". La experiencia compartida por Julieta ilustra cómo se percibe "más atenta a los temas que abordo en clase (Residencia y por mi cuenta también). Estoy más atenta a mis fuentes de información y, cuando salen cuestiones relacionadas a la luz de

educación ambiental, estoy al tanto de cuestiones que antes no llegaban a mi conocimiento".

El camino hacia una enseñanza más inclusiva y significativa conlleva, tal como lo plantea Luciana, un gran trabajo de preparación y reflexión: "caí en la cuenta de cuánto tengo que aprender yo si quiero enseñárselo a mis alumnos". Esta reflexión se entrelaza con el interrogante planteado por Victoria, quien se cuestiona:

Pedagogía decolonial, interculturalidad crítica, ESI, EAI... ¿Cómo convive eso con tiempos verbales, *vocabulary*⁶, *midterms*⁷, *assignments*⁸? No entendía. Creía que no se podía y que todo junto era mucho". Luego comprende que es un proceso gradual, a lo largo del cual "creo que estoy comprendiendo cómo incluir de a poco una mirada distinta dentro de la clase de inglés.

Estas reflexiones también reflejan un sentido de esperanza y propósito compartido por el grupo de participantes, tal como lo expresa Victoria:

Luego de planear estas clases pude darme cuenta que la enseñanza del inglés va más allá del verbo *to be*⁹ y las habilidades lingüísticas; que se puede ir más allá y transformar a los estudiantes, utilizando la lengua como medio de comunicación. Mi mayor deseo es que los estudiantes sean transformados internamente luego de estas clases, así como me transformaron a mí. Y deseo que el aprendizaje del idioma sea significativo y memorable, y no un deber u obligación. No sé si lo lograré, pero es un comienzo.

Camila expande sobre la esencia misma de la educación transformadora al reconocer que enseñar inglés va más allá de simplemente considerar la gramática y vocabulario: "es una oportunidad para trascender en la vida de quienes aprenden y transformar sus percepciones y comprensión del mundo". El abordaje de-colonial propone una experiencia enriquecedora y placentera, donde puedan conectarse con el contenido de una manera profunda y significativa, comunicando saberes relevantes y propios tales cómo, en palabras de Maia "temas de gran profundidad e importancia local". Por su parte, Lucía dice: "Considero que mi mirada acerca de la enseñanza del inglés ha cambiado para mejor, he aprendido a ampliar mis horizontes". Esta perspectiva no sólo moldea el presente, sino que también proyecta una mirada hacia el futuro profesional, como Maia expresa: "haber sido expuesta a esta nueva manera de enseñar inglés me sirve para darme cuenta de qué mirada tendré en mi futuro como profesora".

Discusión

La tradición académica de "profunda base patriarcal y colonial donde la mujer, el negro, el indio son cuerpo, mano, corazón a disposición bajo la dirección del varón blanco heterosexual, sujeto privilegiado de la razón" (hooks, 2019, p. 13), nos confronta en un contexto global que promueve sistemas de odio, ya sea de manera abierta o velada (Baum, 2021). Así, afirma Baum, los individuos que emergen en este entorno están cada vez más alienados de sus propios cuerpos, lenguas y conciencias.

Pensarnos en la enseñanza de la lengua inglesa desde perspectivas de-coloniales puso en juego diversas tensiones para desandar el camino construido en base a modelos teóricos en complicidad con la matriz colonial del poder (Mignolo, 2003), y nos permitió comprender que las dimensiones de la lengua involucran condiciones ineludibles para tal desafío. Como sostiene Baum:

[...]cada lengua representa el mundo a su manera, cada lengua captura, nombra, denota y aquieta -mediante sus sustantivos- eso del mundo de lo que desea hablar, apropiarse, transmitir, instalar, imponer; su gramática, su sintaxis, su léxico operan como

dispositivos formalizantes -en nada objetivos ni neutros- de esos recortes de mundo que la lengua hace "existibles y decibles"; esos son los recortes que cada lengua carga de sentidos, ideologías, valores a través de la producción de sus discursos y sus géneros discursivos (Baum, 2022, p. 18).

Iniciamos nuestro recorrido buscando comprender el proceso de reflexión y de sensibilización que atraviesa el estudiantado del Profesorado de Inglés que realiza sus experiencias pre-profesionales elaborando e implementando secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. Partimos de dos dimensiones que emergieron en el transcurso de la indagación: la de-construcción del imperialismo en las prácticas docentes y los nuevos desafíos que las pedagogías de-coloniales nos invitan a enfrentar. A partir de la primera, indagamos acerca de los sentimientos, percepciones y sensaciones iniciales y las narrativas hegemónicas en la enseñanza y el aprendizaje de inglés. En la segunda, ahondamos en las perspectivas y miradas transformadoras en la enseñanza de la lengua inglesa y las formas en las que el estudiantado transita la formación. El camino que hemos realizado hasta el momento, nos ayuda a comprender cómo las pedagogías de-coloniales posibilitan la transformación del saber-ser docente de quienes realizan sus prácticas, a la vez que habilitan una conexión íntima con sus experiencias personales. Por medio de la incorporación de enfoques más inclusivos, situados y significativos que permitieron abandonar un camino imperialista, el grupo de participantes ha encontrado desafíos que promueven nuevas miradas, propósitos y sentidos en su labor educativa.

Entendemos que la evolución en la perspectiva de la enseñanza no solo moldea el presente, sino que también proyecta una mirada hacia el futuro profesional. Es así que esperamos que los relatos recuperados en los textos de campo y su análisis dentro del corpus teórico de las teorías críticas, invite a docentes formados y en formación a emanciparse de epistemes coloniales que aún silencian subjetividades de pueblos, grupos y clases que han sido ignoradas, oprimidas y excluidas por la modernidad eurocéntrica. Nos gustaría cerrar este artículo con las palabras de hooks (2019), quien sostiene que:

El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad (229).

Referencias bibliográficas

- Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En formación*. 3 (3): 47-57.
- Baum, G. V. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13(2), 133-168.
- Baum, G. (2022). Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? En *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*, capítulo 1, 10-26. Edulp.

- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(3), 5-28.
- Branda, S., Blanc M. y Pereyra S. (2023). La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. En *Revista entramados*, Vol. 10, Nro. 13, Junio 2023, ISSN 2422-6459 (pp. 37 -50)
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4
- Camarda, A. L. Y Dvoskin, G. (2021). Introducción. De opositor a emergente: resistencias y transformaciones de una ESI que contraataca. *Exlibris*, (10), 113-116.
- Contreras Domingo, J. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires) Boaventura de Sousa Santos* (Vol. 110). Clacso.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Flores, v. (2019). Una lengua cosida de relámpagos. Hekht.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 35-47.
- Gonzalez Ortuño, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América latina frente a las y los pensadores de disidencia sexogenérica. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*. 3(5), 179-200.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismos y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*, 145-162.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167.
- Mendoza, A. M. M. (2002). Sobre el imperialismo lingüístico y el idioma inglés. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (88), 511-530.
- Mignolo, W. (2003). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositio* 25(52) 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>

- Mignolo, W. y Tlostanova, M. V. (2006). Theorizing from the borders: Shifting to geo-and body-politics of knowledge. *European journal of social theory*, 9(2), 205-221.
- Mignolo, W. (2006). El giro gnoseológico decolonial: la contribución de Aimé Césaire a la geopolítica y la corpo-política del conocimiento. *Aimé Césaire, Discurso sobre el colonialismo*, 197-221.
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento descolonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Revista Telar ISSN 1668-3633*, (6), 7-38.
- Mignolo, W. (2009). Frantz Fanon y la opción decolonial: el conocimiento y lo político. *Piel negra, máscaras blancas*, 309-326.
- Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. *Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. Rev Filosofía*, 74, 7-23.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *RES, Revista de Educación Social*, 21.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina*. Gráficas y Servicios.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Párraga, J. S. S., y Cárdenas, E. M. P. (2022). De la colonialidad del lenguaje a la descolonización del pensar, sentir y actuar de los docentes de inglés como lengua extranjera. *Revista de filosofía*, 39(101), 455-466.
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de educación*, (6), 249-265.
- Restrepo, E. (2011). Modernidad y diferencia. *Tabula Rasa*, (14), 125-154.
- Rockwell, E. (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2017) *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la Formación Docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Vázquez, R., Y Contreras, M. B. (2016). Aesthesis decolonial y los tiempos relacionales Entrevista a Rolando Vázquez. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 11(18), 76-93.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*, 1, 23-68.
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alternativas.
- Walsh, C. (2018). The Decolonial For. Resurgences, Shifts, and Movements. En Mignolo, W.
- Walsh, C. (2018). *On Decoloniality. Concepts. Analytics. Praxis*. Duke University Press.

Notas

¹Doctora en Educación, Magister en Docencia Universitaria, Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés. Docente e Investigadora UNMdP. branda.silvia@gmail.com

²Profesora de Inglés graduada en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en Ciencias Sociales, UNMdP. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD). e-mail: torresel.luciana@gmail.com

³Profesora de Inglés, UNMdP sofiabauzada@gmail.com



⁴Esquema de las clases.

⁵Retroalimentación por parte del docente.

⁶Vocabulario (traducción propia).

⁷Exámenes (traducción propia).

⁸Trabajos prácticos (traducción propia).

⁹Verbo ser-estar.