



ESTUDIANTES RESIDENTES DEL PROFESORADO DE INGLÉS COMO AGENTES DE CAMBIO DECOLONIAL

STUDENT TEACHERS OF THE ENGLISH TEACHER TRAINING PROGRAMME AS AGENTS OF DECOLONIAL CHANGE

ESTUDANTES RESIDENTES DO PROFESSORADO DE INGLÊS COMO AGENTES DE MUDANÇA DECOLONIAL

Marcela Eva Lopez¹
Claudia Patricia Cosentino²
Marlene Garcia Marin³

Resumen

En el profesorado de inglés, el período de formación docente ofrece a los residentes la oportunidad de reconsiderar y desmitificar mandatos obsoletos basados en el reconocimiento de la supremacía de estándares eurocentristas que han dominado históricamente la enseñanza del idioma. Una aproximación al enfoque decolonial transforma la visión del ser docente de las nuevas cohortes dando lugar a cambios profundos que contemplan la inclusión, el pensamiento crítico y el aprecio por lo autóctono, al resistir influencias de poderes hegemónicos opresivos. Siguiendo una línea cualitativa narrativa, en nuestro estudio nos proponemos explorar cómo un grupo de cinco docentes residentes en formación del Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata transita sus trayectorias para convertirse en intelectuales transformadores y verdaderos agentes de cambio hacia la decolonización de la educación a partir de un marco de formación con interculturalidad crítica.

Palabras clave: perspectiva decolonial; enseñanza de inglés; residencia docente; narrativa

Abstract

In English teacher training, the period of student teaching offers residents an opportunity to reconsider and demystify outdated mandates based on the recognition of the supremacy of Eurocentric standards that have historically dominated language teaching. An approach toward decolonial perspectives transforms the vision of teacherhood for new cohorts, leading to profound changes that include inclusivity, critical thinking, and an appreciation for indigenous culture, while resisting the influence of oppressive hegemonic powers. Following a qualitative narrative approach, our study explores how a group of five student teachers in the English Teacher Training Program at the National University of Mar del Plata navigate their trajectories to become transformative intellectuals and true agents of change toward the decolonization of education, within a framework of critical intercultural training.

Keywords: decolonial perspective; English language teaching; student teacher residency; narrative

Resumo

Na formação de professores de inglês, o período de estágio supervisionado oferece aos residentes a oportunidade de reconsiderar e desmistificar diretrizes ultrapassadas baseadas no reconhecimento da supremacia de padrões eurocêtricos que

historicamente dominaram o ensino de línguas. Uma abordagem com perspectivas decoloniais transforma a visão do docência para as novas turmas, levando a mudanças profundas que incluem inclusão, pensamento crítico e valorização da cultura indígena, resistindo à influência de poderes hegemônicos opressores. Seguindo uma abordagem narrativa qualitativa, nosso estudo explora como um grupo de cinco estudantes do Programa de Formação de Professores de Inglês da Universidade Nacional de Mar del Plata trilharam seus caminhos para se tornarem intelectuais transformadores e verdadeiros agentes de mudança rumo à descolonização da educação, dentro de uma estrutura de formação intercultural crítica.

Palavras-chave: perspectiva decolonial; ensino de inglês; residência docente; narrativa

Recibido: 22/03/2026

Evalúado: 11/06/2026

Aprobado: 20/08/2026

Introducción

Las personas que se preparan para ejercer la docencia desempeñan un papel vital en el desmantelamiento de los arraigados sistemas de conocimiento occidentales en las escuelas argentinas. La formación de docentes residentes hacia un giro decolonizador involucra un proceso de reestructuración centrado en comprender mejor la inclusión y la diversidad en la educación, con el fin de mejorar la enseñanza y el entorno para que todo el alumnado participe y aprenda de manera efectiva en el aula (Mignolo y Walsh, 2018).

Conceptualizamos la labor docente en su calidad de factor protagónico, como gestora y mediador de estrategias que favorecen los resultados en la formación estudiantil. Asimismo, vemos la reflexión como elemento indispensable para el conocimiento de la realidad educativa y su cuestionamiento, que permite pensar la construcción del saber pedagógico, a la vez que trasciende el acto de enseñanza (Rosas y Giménez, 2009). Sustentamos la importancia del análisis y el pensamiento crítico en la acción docente hacia la actualización, mejora y cambio en la didáctica del inglés, particularmente en el contexto globalizado.

El cambio educativo es un proceso complejo que ocurre dentro de una ecología organizacional (Hargreaves, 2000) y se sostiene en la centralidad del ámbito personal docente, que se apropia de él al modificar el significado de la propia experiencia (Goodson, 2001). Es decir, el cambio comienza con una transformación de las percepciones de las personas y se proyecta al ámbito social e institucional (Sheehy, 1981). Así, surge un reto que radica en cómo se abordan estas realidades subjetivas y se equilibran con prescripciones curriculares, para que los cambios potenciales se vuelvan significativos para el alumnado (Fullan, 2001).

Las propias experiencias escolares y la formación del profesorado dan lugar al desarrollo de sistemas de creencias individuales que sirven de base para las prácticas docentes (Baca y Cervantes, 1989). Es por eso que el saber ser docente se desarrolla a partir de los “ingredientes” del pasado personal, aunque se encuentra en permanente transformación. Se centra en el devenir más que en el ser y se configura en función de la manera en que cada persona se posiciona frente a su pasado (Goodson, 2001).

Dado que en la mayoría de los casos la formación preuniversitaria de quienes participan en este estudio se constituyó y negoció en el marco de un legado colonial, la decolonización de sus mentes (Wa Thiong’o, 1998) ha representado un verdadero desafío. En este trabajo exploramos la transformación hacia la perspectiva que se revela

en las narrativas de estudiantes residentes a partir de la influencia de su formación inicial. Esta no solo los prepara para desaprender (Rivas, 2020) y cuestionar creencias y valores previos, sino que los posiciona como verdaderos agentes de cambio en la enseñanza de la lengua inglesa.

Metodología, participantes y contexto de la investigación

La labor de investigación de nuestro trabajo es de corte cualitativo, por lo que prioriza las voces y relatos reflexivos de quienes participan narrando sus creencias, conocimientos y experiencias en primera persona, de manera directa. Nos enfocamos en las vivencias de cinco estudiantes de la asignatura Residencia Docente II: Riana, Lucy, Macky, Flor y Pablo. Dicha asignatura pertenece al área de formación docente dentro del plan de estudios de la carrera del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y se cursa en el segundo cuatrimestre del cuarto y último año. Quienes cursan la materia deben realizar observaciones en escuelas o en espacios de formación para luego dictar 10 horas de clase como parte de su práctica pre profesional. En todo momento, son acompañados por su tutor o tutora, quien sirve de guía ante los desafíos de la planificación de clases y el diseño de materiales, y provee retroalimentación a sus practicantes.

En los últimos años, con la renovación y actualización del plan de estudios de la carrera, los contenidos de Residencia Docente II se centran en perspectivas, teorías y temáticas contemporáneas de alta relevancia para la labor de los futuros docentes. Los estudios decoloniales y/o poscoloniales, no se abordan exclusivamente en una materia en particular, sino que suelen plantearse en diferentes instancias de los planes de trabajo docente a lo largo de todo el currículo, en especial en materias del área cultural, como en Historias de Culturas de habla inglesa, Historia Contemporánea de Culturas de Habla Inglesa, Literatura en Lengua Inglesa II, como así también en materias del área de habilidades lingüísticas, como Discursos Integrales.

Uno de los recursos más valiosos que el estudiantado utiliza para documentar sus emociones y pensamientos durante su paso por Residencia Docente II es el diario que comparten con sus tutores. A lo largo del cursado de la asignatura, también responden preguntas de reflexión a partir de los diferentes tópicos, nudos o dificultades propuestos en las clases, o sobre momentos esclarecedores de las prácticas. Los relatos presentes en este trabajo nacen de estos diarios y son narraciones reflexivas en primera persona.

Asimismo, estos diarios son una fuente de información primordial para la investigación narrativa en educación, cuyo propósito es explorar las prácticas de docentes al iluminar las vicisitudes de sus trayectorias profesionales y poner en valor su labor. Las experiencias docentes suelen estar moldeadas por las características particulares de sus entornos (Ambler et al., 2013) y poseen valor no solo para la comprensión personal, sino también para la investigación en el campo de las ciencias sociales (Clandinin, 2006).

Estos documentos escritos que registran los logros cotidianos, los factores de estrés y las dificultades encontradas en las experiencias áulicas, revelan la disonancia que experimentan quienes se preparan para enseñar entre sus historias personales y la construcción de su identidad profesional. Además, ponen de manifiesto las decisiones que toman para resolver situaciones de enseñanza, sustentadas en el análisis teórico y materializadas en la práctica.

El legado colonial en la enseñanza de inglés

Durante los siglos XVIII y XIX la expansión del Imperio Británico benefició la difusión del inglés que fue adoptado en las colonias dominadas por Gran Bretaña, consolidándose como la lengua del poder, la educación y el prestigio social, controlando de esta manera la cultura y la administración de dichos territorios. Este proceso no solo implicó la propagación de una lengua, sino también la difusión de ciertos valores, formas de conocimiento y modelos culturales vinculados con el proyecto colonial británico (Kachru, 1992; Phillipson, 1992; Pennycook, 1998).

Tal como sostiene Phillipson (1992), la expansión del inglés fue elemento primordial del *imperialismo lingüístico*, a través del cual, las potencias coloniales garantizaban su dominio ideológico al considerar su lengua y su cultura como más valiosas y superiores a las lenguas autóctonas.

Durante este período, la educación no quedó excluida del colonialismo y se volvió medio para transmitir los valores de los colonizadores. El inglés, entonces, se asoció con la modernidad, el progreso y la construcción del conocimiento, dejando de lado a las lenguas locales y muchas veces, prohibiéndolas. Esta jerarquía lingüística cambió las prácticas educativas y también las identidades de las sociedades colonizadas. La enseñanza del inglés devino en una herramienta de la *colonialidad del saber* (Pennycook, 1998), imponiendo una mirada eurocentrista que desmerece los saberes y culturas autóctonas.

Actualmente, muchas de las secuelas del colonialismo aún persisten y el inglés sigue siendo la lengua preponderante en la educación superior, los estudios científicos y la comunicación global, lo que acentúa la desigualdad entre los países hegemónicos y los periféricos. Phillipson (2009) afirma que el lugar del inglés como lengua dominante retrotrae a su pasado colonial, ya que conserva la autoridad lingüística de los países angloparlantes.

En el campo educativo, la colonialidad se evidencia claramente en la elección de los modelos de hablantes nativos como únicos poseedores de la lengua. Los libros de texto muestran contextos culturales, preferentemente británicos o estadounidenses, que brindan una visión parcial del idioma y establecen un modelo cultural hegemónico. Estos materiales de enseñanza a menudo ostentan valores anglosajones como el individualismo (Locke, 1772) y el capitalismo (Smith, 1937), reflejando realidades desconectadas para estudiantes de otras partes del mundo.

Instituciones norteamericanas e inglesas tienen el control exclusivo de las editoriales y la capacitación docente para una certificación de los exámenes internacionales más prestigiosos. Esto condiciona a los aprendientes de inglés de todas partes del mundo a consumir productos y servicios educativos extranjeros. Esto, indefectiblemente, está condicionado a sectores privilegiados del sector privado y acentúa la desventaja de quienes no pueden acceder a él. De ese modo se perpetúa la desigualdad social entre fracciones del estudiantado que, eventualmente, tendrán mayores o menores oportunidades de estudio y empleo.

Canagarajah (1999), conocido crítico de esta posición, propone una resistencia pedagógica, que contemple otros usos del inglés y empodere a los hablantes no nativos con la posibilidad de llenar sus propias necesidades de comunicación. Siguiendo esta línea de resistencia lingüística, Kachru (1985) introduce la idea de los *World Englishes*, ubicando al inglés en un lugar de lengua internacional, que da lugar a legitimidades y normas más autóctonas.

La resistencia a la colonialidad da paso a decolonizar la enseñanza del inglés, con cuestionamientos de mandatos heredados e impuestos sobre jerarquías lingüísticas y culturales. Una pedagogía que decoloniza fomenta la reflexión crítica sobre el poder y la

identidad, valora las variedades locales del inglés y reconoce el derecho de los hablantes no nativos a apropiarse del idioma sin tener que subordinarse al modelo del hablante nativo. Pennycook (2001) expresa que enseñar inglés desde una mirada crítica implica “abrir espacios para que los estudiantes se reconozcan como sujetos políticos y culturales en un mundo globalizado” (p.76).

Sintetizando, el colonialismo lingüístico ha dado lugar no solo a la expansión del inglés, sino también a cómo se enseña y se concibe. Cuestionar esta posición heredada es de suma importancia para reconstruir la enseñanza del inglés de un modo más equitativo, plural y emancipador, que reconozca y sume la diversidad de hablantes y culturas que han convertido al inglés en una lengua internacional.

Ser agente de cambio en la docencia

Las personas docentes son agentes clave del cambio para transformar la educación, garantizando la inclusión y la calidad para toda la niñez de sus comunidades, independientemente de sus capacidades o antecedentes (UNESCO, 2023). Esto se logra cuando influyen en estudiantes y colegas mediante sus acciones, promoviendo prácticas innovadoras (Firdaus e Isfandiari, 2024). Su interés y motivación profesionales se orientan a fomentar el avance personal positivo y la mejora académica del estudiantado en sus clases mediante la incorporación de nuevas ideas y enfoques pedagógicos. Además de contar con una base sólida de conocimientos, una persona agente de cambio posee una mentalidad de crecimiento y la intención de liderar procesos de reforma basados en la indagación de su entorno profesional. Asimismo, muestra una marcada predisposición para trabajar de manera colaborativa con sus colegas, intercambiando saberes e implementando estrategias que promuevan mejoras en la institución en la que se desempeña (Betancurt y Gallego, 2025).

En la enseñanza de inglés, el cambio hacia una práctica liberadora y plural se sustenta teóricamente en la perspectiva decolonial (Quijano, 2000), que se entrelaza estrechamente con la interculturalidad crítica (Walsh, 2013), ya que ambas cuestionan los modos en que el conocimiento, la lengua y la cultura han sido históricamente atravesados por relaciones de poder. Desde esta visión, el profesorado evita reproducir la hegemonía anglocéntrica, para gestionar la diversidad cultural en el aula desde una mirada crítica y reflexiva, incorporando experiencias del Sur Global (Mignolo, 2003) para visibilizar saberes silenciados, crear espacios de diálogo horizontal y construir puentes interculturales.

Este abordaje se alinea con una formación docente orientada a la justicia social, que prepara al profesorado para cuestionar la opresión sistémica mediante el desarrollo de herramientas para identificar prejuicios y promover la equidad. Asimismo, fomenta una mirada que reconoce la singularidad de cada estudiante, con el propósito de eliminar las barreras sociales que obstaculizan el aprendizaje y garantizar que todo el estudiantado tenga oportunidades de éxito. En este sentido, los programas que incorporan una perspectiva decolonial favorecen la reflexión crítica sobre los propios privilegios y prejuicios (Cochran-Smith, 2008). Además, estos conceptos se complementan, por un lado, con la Educación Sexual Integral (Ley N.º 26.150, 2006), que promueve en el alumnado el conocimiento del propio cuerpo, la igualdad de género, el respeto por la diversidad, la prevención de abusos y el cuidado de la salud sexual y reproductiva; y, por otro lado, con la Ley de Educación Ambiental Integral (Ley N.º 27.621, 2021), que busca formar una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con el ambiente, la sostenibilidad y la justicia ambiental.

La perspectiva decolonial en la enseñanza de inglés implica ser agente de cambio (Cohen, 2022). Para dismantelar activamente las matrices de poder y conocimiento que persisten en el sistema educativo. Denuncia cómo el idioma y otros elementos culturales del norte se imponen como superiores. Esto implica examinar críticamente y romper con jerarquías de un conocimiento heredado, al centrarse en epistemologías diversas y alentar el aprendizaje colectivo de un modo dialógico, abriendo espacio a otras maneras de pensar y ser en el mundo (Díaz y James, 2010). Ser agente de cambio en este contexto nos insta a imaginar el futuro de otra manera, desafiar injusticias epistémicas y aplicar prácticas pedagógicas que facilitan el aprendizaje transformativo y culturalmente relevante (Walsh, 2010).

Los y las docentes de inglés actúan como agentes de cambio al hacer frente a las estructuras de poder coloniales naturalizadas en la enseñanza de idiomas y al cuestionar ese legado en los modos en que pensamos, aprendemos y enseñamos. Se proponen fomentar la conciencia crítica en sí mismos y en sus estudiantes, al no enseñar el idioma como una lengua neutral o idealizada, sino como una lengua vinculada a una historia de poder, imperialismo y resistencia (Beltrán, 2016). El proceso de descolonización del inglés implica deconstruir la visión de una lengua colonial y cuestionar su dominio sobre otros marcos lingüísticos y culturales. Así, se desplaza el enfoque de las influencias occidentales y anglófonas hacia las culturas y las necesidades educativas locales del contexto educativo específico (Kumaravadivelu, 2016). Esto permite al estudiantado acceder a diferentes visiones del mundo y lo empodera para asumir un pensamiento crítico y una participación activa en la construcción de sus propios saberes.

Ser agente de cambio en la docencia decolonial implica involucrarse en el diseño de currículos y pedagogías culturalmente sensibles que cuestionen las normas imperantes y ofrezcan contranarrativas a las historias e identidades coloniales (Valenzuela, 2016).

Es no dar por sentado que el conocimiento válido proviene solo del norte global (Europa & EE. UU.), al visibilizar y reconocer la producción intelectual de personas marginadas, que despliegan saberes comunitarios o ancestrales (De Sousa Santos, 2011), como de otros hablantes no anglófonos. Así, es posible empoderar a estudiantes como agentes epistémicos, desarrollando prácticas que se conecten con sus experiencias locales, para hacer que el proceso de aprendizaje sea relevante (Kumaravadivelu, 2016).

Narrativas de los hallazgos

Las personas que cursaron Residencia Docente II y participaron en nuestro estudio procuraron crear experiencias de aprendizaje relevantes para sus estudiantes, al incorporar sus perspectivas sobre temas del mundo real en el diseño de las secuencias didácticas. Así, aprovecharon su lugar privilegiado como docentes para despertar conciencia e impactar en el futuro accionar de sus estudiantes, considerándolos contribuyentes proactivos, quienes, a su vez, serán agentes de cambio para construir sociedades más justas y equitativas. Las dos tematizaciones que más resonaron en sus relatos reflexivos que analizamos fueron, por un lado, la adaptación del currículo a la cultura y la experiencia del alumnado, y por otro, la sostenibilidad y la justicia ambiental.

En primer lugar, los relatos de las personas participantes de nuestro estudio expresan un deseo de incorporar pedagogías culturalmente sensibles frente a la imposición de marcos externos. Ellas abogan por la localización del currículo, con programas de estudios que incluyen preguntas orientadoras y temas relevantes para el contexto en el que se desempeñan sus estudiantes. Esto implica la inclusión de autores, temas y

perspectivas que priorizan el conocimiento local para tornar el proceso de aprendizaje más significativo y empoderador.

Como investigadoras cualitativas, estudiamos las narrativas que nos dieron acceso a una manera muy especial de conocer las opiniones y sentimientos de quienes elegimos como participantes. A continuación, nos enfocamos en las declaraciones de Riana y Lucy, que promueven una transición desde un modelo centrado en influencias foráneas hacia uno que valora las culturas y las necesidades educativas del propio entorno.

Riana hace tiempo que intenta generar sus propios materiales, al sentirse habilitada por un marco teórico que le permite fundamentar sus decisiones de cambio. En su relato, ella opina sobre la necesidad de cambios en el sistema educativo que fomenten el valor de la cooperación y manifiesta su entusiasmo por hacer su aporte hacia una mejora. “Abrazo, como estudiante y docente, todas las perspectivas que estuvimos abordando en clase. Las siento frescas y necesarias para transformar la educación para cambiar el foco, corrernos de lo prefabricado, y posicionarnos como actores en colaboración con pares y estudiantes” (Relato reflexivo).

El tema de la unidad con la que Riana debió trabajar en su residencia fue ‘sitios turísticos’. Pronto notó que los materiales educativos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera son importados y no tienen relación con la cultura local. Estos presentan vocabulario y gramática relacionados con viajes con ejemplos como la Estatua de la Libertad en Nueva York, o el Big Ben en Londres. Ella pensó que estos lugares, que sus estudiantes sólo conocían virtualmente, resultarían distantes a su realidad y, por ende, poco motivadores. “Los textos del libro que tenía que enseñar no me gustaban para nada porque redundaban en las mismas narraciones hegemónicas que ya conocemos. Si yo no estaba interesada en el material presentado por el libro de texto, imposible pretender que mis estudiantes lo estuvieran” (Relato reflexivo).

La utilización de entornos cercanos y costumbres locales contribuye a que el idioma se sienta real y útil. Es por esto que Riana optó por cambiar lecturas de los libros de texto genéricos por recursos locales para proponer una unidad sobre lugares turísticos dentro de la Argentina, accesibles a sus estudiantes, sobre los cuales pudieran aportar información, por haberlos conocido o desear hacerlo en un futuro cercano. “Enseguida mi cerebro empezó a pensar en lo local, en experiencias interesantes en el sur y el norte del país que pude llevar al aula” (Relato reflexivo).

Similarmente, Lucy siente que su perspectiva y su saber-ser docente han cambiado para bien. La enseñanza de inglés como lengua extranjera consiste en aprender el idioma en países donde no se utiliza a diario en la calle, por lo que la práctica depende casi por completo del aula. Para incentivar la participación en clase, es clave adaptar la enseñanza a la realidad del alumnado, y así reforzar su identidad cultural, ya que aprender sobre la propia cultura en inglés ayuda a compartir su realidad con el mundo.

En su residencia, Lucy decidió trabajar sobre biografías de artistas marplatenses para reemplazar las personalidades internacionales que proponía el libro de texto. Aunque le resulta un gran desafío, resaltó que es posible incluir nuestros valores y creencias personales en la clase: “Los estudiantes se sintieron entusiasmados al trabajar con algo que se adapta a su contexto local, quizás por primera vez desde que empezaron a estudiar inglés. Es clave sentirnos incómodos para dar el paso necesario y romper las estructuras establecidas” (Relato reflexivo).

Tradicionalmente, en la enseñanza de inglés primaba la idea de que la lengua y la cultura de los países occidentales de habla inglesa eran superiores y el modelo ideal a seguir. Esto incluía una idealización del hablante nativo como único hablante lingüístico correcto y una devaluación de la identidad estudiantil en países de habla no inglesa. La

decolonización de la enseñanza hoy entiende el idioma inglés como una herramienta pluricéntrica que pertenece a todos los usuarios (Shah et al., 2026). A esto se refiere Lucy cuando dice: “Me parece súper importante cuestionarnos lo que normalmente se entiende o se relaciona con la enseñanza del inglés y poder replantearnos la tradicional creencia ‘nortecéntrica’, además de dejar de lado el sentimiento de ‘subordinación’” (Relato reflexivo).

La educación actual se basa en el concepto de desaprender, reaprender y transformarse (Serrano, 2018). Esto significa un cambio de viejos hábitos a nuevas formas de pensar para adaptarnos a la realidad actual. Residentes que estudiaron con enfoques conservadores reconocen sus falencias y son conscientes de que deben enfrentar el reto de reajustar criterios. Así lo expresa Lucy: “Este tipo de pedagogías me parecen esenciales para el alumnado del siglo XXI, y debemos hacer nuestro aporte desde nuestro lugar, especialmente considerando que muchos de nosotros no tuvimos ese enfoque cuando aprendimos inglés décadas atrás” (Relato reflexivo).

En segundo lugar, después de señalar la necesidad de adaptar el currículo a los contextos específicos del alumnado, emergió otra tematización en los relatos reflexivos de quienes participaron en este estudio, quienes se posicionan como agentes de cambio en la docencia. Estas personas ven en la enseñanza de inglés el potencial de una transformación cultural positiva hacia la sostenibilidad y la justicia ambiental. Macky, Flor y Pablo expresaron que esto sucede cuando, junto a sus estudiantes, se involucran en un enfoque integral e interdisciplinario, con temas como el respeto y el valor de la diversidad, la equidad, la solidaridad, la participación ciudadana y el cuidado ambiental. Macky, quien durante su residencia exploró el tema del turismo sustentable, reflexionó con sus estudiantes sobre la sobreexplotación de ciertos recursos por parte de visitantes que ignoran el deterioro causado a las comunidades locales y al patrimonio natural de esos lugares. Ella se lamenta de que los libros de texto, que cataloga como hegemónicos y eurocentristas, raramente cuestionen comportamientos que hacen eco de prácticas del colonialismo. Así se expresa: “La importancia del cuidado del medio ambiente, la necesidad de educación y formación sobre prácticas responsables, y el compromiso de los docentes en promover el interés por una perspectiva ecológica me parecen muy representativos del tiempo en el que vivimos” (Relato reflexivo).

Macky leyó sobre el impacto negativo en lo económico, social y ambiental del colonialismo moderno en el turismo. Las grandes cadenas hoteleras internacionales depositan sus ganancias fuera del país, mientras trabajadores locales ganan poco. Muchas veces, las culturas nativas se adaptan al gusto del turista, convirtiendo sus tradiciones en productos de venta masiva. Asimismo, los recursos naturales son explotados y contaminados para el turismo de lujo (Wood, 2017). Al respecto comenta: “Al hablar de turismo y las prácticas sustentables, me resultó bastante natural el contraste con el colonialismo y su habilitación; con el uso desmedido e irreflexivo de la tierra y sus recursos para beneficio económico de unos pocos” (Relato reflexivo).

Por otro lado, Macky aprovechó su oportunidad para inculcar a sus estudiantes la firme convicción de la importancia de adherirse al turismo sustentable. Este promueve a los pequeños negocios locales, que benefician a las comunidades de forma equitativa, respetando la autenticidad y las raíces, al tiempo que cuida la biodiversidad y la ecología (Wood, 2017). Ella piensa que “Hablar desde una perspectiva local, trabajar con turismo sustentable y hacer una reflexión autocrítica de nuestros comportamientos responden directamente a la ley y la búsqueda de un aprendizaje decolonializado” (Relato reflexivo).

Esta actitud claramente define a Macky como una agente de cambio en la docencia, quien planea ejercer su rol profesional despertando consciencia en sus estudiantes al escribir: “Espero siempre poder encontrar las herramientas correctas para abrir camino ante la resistencia y poder insistir con una perspectiva de cambio” (Relato reflexivo).

Asimismo, Flor asegura que sus decisiones pedagógicas están nutridas por los conceptos propuestos en la cursada de Residencia Docente II, y que su posicionamiento geocorpolítico está conformado y enriquecido por estas perspectivas, que nutren su manera de enseñar. Escribe: “Desde el inicio de la cursada, pude entender hacia dónde apunta el abordaje de las pedagogías decoloniales, la interculturalidad crítica, la ESI y la EAI” (Relato reflexivo). Consciente de que el ambiente se construye y cambia por las acciones humanas, ella está muy orgullosa de haber podido explorar y profundizar en estos nuevos horizontes esperanzadores con sus estudiantes, contribuyendo al proceso de formarlos para que entiendan y cuiden su entorno.

Al trabajar de manera situada en su secuencia didáctica durante su período de prácticas, Flor sintió que logró hacer que el idioma inglés funcionara como medio lingüístico para el enfoque en las experiencias y relatos propios, como espacio simbólico de enunciación cultural, histórica y política. En la propuesta de su secuencia didáctica, explica que busca: “explorar los patrimonios naturales de la humanidad en Argentina y cómo estos son claros ejemplos de la importancia del cuidado del medio ambiente en las áreas naturales de Mar del Plata, tanto para la comunidad como para el ecosistema” (Relato reflexivo).

Además, Flor supo conectar el contenido de sus clases con el de su compañera, Riana, lo que contribuyó a un aprendizaje significativo hacia el cambio de mentalidad profundo y duradero en sus estudiantes. “La Ley de EAI contribuye a las prácticas de cuidado ambiental como el ecoturismo que nos permite desarrollar valores ciudadanos, y también al enriquecimiento cultural a través de la participación y la generación de conciencia del cuidado del medio ambiente” (Relato reflexivo).

Finalmente, para Pablo, reflexionar constantemente sobre sus métodos de enseñanza para identificar áreas de mejora lo empodera y le brinda la autonomía para ejercer su capacidad para iniciar cambios significativos. Escribe: “Tal vez la mayor transformación interna que atravesé fue encontrar en la decolonialidad una perspectiva posible para mis prácticas” (Relato reflexivo). Él siente que al fomentar la conciencia crítica en sí mismo y en sus estudiantes, los alienta a cuestionar las estructuras de poder dominantes y sus propias posiciones frente a ellas. Cuando dice: “Pude trasladar lo decolonial a mis clases. Tal vez de una manera sutil –como opera también la colonialidad–, pero lo decolonial se incorporó conscientemente a mi práctica docente, ya no como un deseo, sino como algo concreto” (Relato reflexivo), hace visible un cambio personal que desea trasladar a quienes enseña.

Pablo escribe desde una perspectiva crítica, pues no quiere enseñar inglés como si fuera un idioma superior, sino como un puente necesario que abre posibilidades en muchos campos del saber y la vida. Él expresa que tiene bien en claro que se debe respetar la identidad de sus estudiantes como hablantes nativos de otras lenguas: “La idea del inglés como ‘lengua otra’, como una herramienta para nombrar y ver nuestra realidad y no una realidad, un mundo, una cultura ajena y enajenadora, se materializó en mis planificaciones” (Relato reflexivo). Al igual que sus compañeras, esta postura en sus clases se extendió a otras áreas relevantes para la perspectiva decolonial: “En estas planificaciones también se interseccionan aspectos relacionados con la Educación Ambiental Integral e Interculturalidad Crítica. (Relato reflexivo).

Así, en sus relatos, estas personas jóvenes manifiestan estar preparadas para desaprender, reaprender y transformarse radicalmente, evaluando los métodos con los que se educaron y considerando los pasos que deberán dar como profesionales. Conocen su disciplina y asumen con orgullo que ha llegado su turno de desarrollar su eficacia como agentes de cambio, despertando la conciencia en sus estudiantes e incentivándolos para que vean el mundo de manera distinta. Desean fervientemente contribuir a la mejora de la sociedad y del medio ambiente y se embarcan en la hermosa tarea de enseñar para formar ciudadanos globales y críticos, con el enfoque decolonial.

Conclusión

Las personas residentes del Profesorado de Inglés que participaron en este estudio cualitativo manifiestan, a través de sus narrativas, el anhelo de convertirse en agentes de un cambio educativo significativo que les permita marcar una diferencia en la vida de sus estudiantes. Las creencias que sostienen, construidas a partir de sus experiencias estudiantiles y de su formación docente, denotan un proceso continuo de reflexión y transformación personal respecto de su posicionamiento frente a las estructuras de poder coloniales. Esta comprensión de sí mismas y de su relación con sistemas organizados de dominio, se refleja de manera coherente en sus prácticas docentes. Asimismo, reconocen el papel fundamental que desempeñan al adoptar la perspectiva decolonial como un enfoque inclusivo, basado en la compasión y la empatía, lo que devela un equilibrio entre las dimensiones interna, externa y personal del cambio (Goodson, 2001; Sheehy, 1981).

Su pasión, combinada con el pensamiento crítico, la autorreflexión y la formación en justicia educativa, pronto les permitirá fomentar una pedagogía culturalmente sostenible y una enseñanza socioculturalmente receptiva en sus aulas, al desempeñarse como profesionales docentes convertidos en agentes de cambio positivo.

Referencias

- Baca, L., y Cervantes, H. T. (1989). *The bilingual special education interface*. Columbus, OH: Merrill.
- Beltrán, C. G. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Ikala*, 21(2), 171-187.
- Betancurt, L., y Gallego, L. D. P. (2025). An Integrative Literature Review on English Teachers as Agents of Change. *Profile Issues in Teacher Professional Development*, 27(1), 191-205.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press.
- Cochran-Smith, M. (2008) *Toward a theory of teacher education for social justice*. Boston College.
- Cohen, J. (2022). *Change agents: Transforming schools from the ground up*. Corwin Press.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana, 16(54), 17-39.
- Díaz, M., & James, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.
- Firdaus, M., e Isfandiari, F. (2024). Integrating technology in English language teaching: Innovations in computing and effective education management. *Journal of English Teaching and Linguistics*, 1(02), 86-100.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2, 45–63.
- Hargreaves, A. (2000). Representing educational change. *Journal of Educational Change*, 1(1), 1–3.
- Granados-Beltrán, C. (2016). Critical interculturality. A path for pre-service ELT teachers. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 21(2), 171-187.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, Issues and Resources. *Language Teaching*, 25, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. *TESOL quarterly*, 50(1), 66-85.
- Ley Nº 26.150 (2006) ESI – Educación Sexual Integral
- Ley Nº 27.621 (2021) EAI – Educación Ambiental Integral
- Locke, J. (1772). *Two treatises of government, etc.* reprinted the seventh time by J. Whiston.
- Mignolo, W. D. (2003). Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo (Vol. 18). Ediciones Akal.
- Mignolo, W. D., y Walsh, C. E. (2018). On decoloniality: Concepts, analytics, praxis. Duke University Press.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. Routledge.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. Routledge.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: clacso.
- Rivas, P. (2020). *Aprender a desaprender: Transformando la educación superior*. LID Editorial.
- Rosas, M., & Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista signos*, 42(71), 409-427.
- Serrano, G. (2018). Educar desde el corazón para la transformación del mundo: La Inteligencia Emocional y la Educación Popular. *Saberes Andantes*, 2(4), 97-114.
- Shah, W. A., Channa, L. A., y Lashari, A. (Eds.). (2026). *Decolonizing English Language Textbooks: Engaging in a South-North Inter-epistemic Dialogue*. Routledge.
- Sheehy, G. (1981). *Path finders: How to achieve happiness by conquering life's crisis*. London, UK: Sidgwick & Jackson.
- Smith, A. (1937). *The wealth of nations [1776]* (Vol. 11937).
- UNESCO (2023). Informe de Seguimiento de la Educación Mundial 2023: Tecnología en la educación: ¿una herramienta para el aprendizaje o un distractor? (ED/GEMR/MRT/2023/F/1). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386165_spa.
- Valenzuela, A. (Ed.). (2016). *Growing critically conscious teachers: A social justice curriculum for educators of Latino/a youth*. Teachers College Press.
- Wa, T. O. N. (1998). Decolonising the mind. *Diogenes*, 46(184), 101-104.



- Walsh, C. (2010). Critical interculturality and intercultural education. Building critical interculturality, 75-96.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Wood, M. E. (2017). *Sustainable tourism on a finite planet: Environmental, business and policy solutions*. Routledge.

Notas

¹Profesora de inglés (UNMDP). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Doctora en Humanidades y Arte, con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Docente investigadora del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD). Jefe de trabajos prácticos en Discurso escrito y Proceso de la escritura I del Profesorado de Inglés de la UNMDP. <http://orcid.org/0000-0003-4044-1321>

²Profesora Investigadora formada del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Profesora Adjunta y Jefe de Trabajos prácticos en las cátedras de Fonética y fonología Inglesa I y II del Profesorado de inglés. Miembro del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD) y del CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación, Especialista en docencia universitaria (UNMDP), Profesora de inglés (UNMDP) Su área de investigación está relacionada con la buena enseñanza de la fonética y la fonología inglesa y con la investigación biográfica narrativa en educación. <http://orcid.org/0000-0003-4170-8681>

³Profesora de inglés (UNMDP). Maestranda en Cultura y Literatura en Lengua Inglesa (UNSAM). Adscripta Graduada en el Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD). Ayudante Graduada en Discursos Orales e Inglés Nivel Avanzado del Profesorado de Inglés y la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UNMDP. <http://orcid.org/0000-0001-6326-3949>