

**Sentipensares en imagen. Trans-formaciones del saber-ser docente desde una mirada decolonial en el Profesorado de Inglés**

***Sentipensares in image. Trans-formations of the teacher being-knowledge from a decolonial perspective in the English Teacher Education Program***

***Sentipensares em imagem. Trans-formações do saber-ser docente a partir de um olhar de-colonial no Professorado de Inglês***

Branda, Silvia A. UNMdp [branda.silvia@gmail.com](mailto:branda.silvia@gmail.com)

López, Marcela Eva. UNMdp [marcelaevalopez@gmail.com](mailto:marcelaevalopez@gmail.com)

Torresel, Luciana. UNMdp [torresel.luciana@gmail.com](mailto:torresel.luciana@gmail.com)

Bauzada Arbelaiz, Sofía. UNMdp [sofiabauzada@gmail.com](mailto:sofiabauzada@gmail.com)

## **Resumen**

En los diversos contextos educativos latinoamericanos, las pedagogías de-coloniales emergen como espacios de resistencia que tensionan la hegemonía del conocimiento euro-usa-centrado y la supremacía del sesgo colonial. Estas pedagogías representan la lucha de vivir lo que se piensa y se siente, a partir de reflexiones críticas y acciones constantes orientadas a de-construir el entramado conceptual mediante el cual actúa la colonialidad. Desde esta perspectiva, nos propusimos comprender el proceso íntimo de reflexión que atraviesa el estudiantado que realiza sus prácticas pre-profesionales en la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdp), particularmente, en relación a esta matriz colonial de poder a partir de la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. Por medio de la observación no participante y documental, entrevistas focales, relatos escritos, registros auto-etnográficos y expresiones artísticas realizamos un análisis en profundidad de las narrativas y dibujos de quienes participaron con el objetivo de comprender sus trans-formaciones pedagógicas. En esta oportunidad, presentaremos los hallazgos que emergieron de las producciones artísticas del grupo de participantes.

**Palabras clave:** Profesorado de Inglés; pedagogías de-coloniales; prácticas pre-profesionales; expresiones artísticas

### **Abstract**

In various Latin American educational contexts, de-colonial pedagogies emerge as spaces of resistance, challenging the hegemony of Euro-U.S.-centric knowledge and the supremacy of colonial bias. These pedagogies represent the struggle to live according to what one thinks and feels from critical reflection and ongoing actions to de-construct the conceptual framework through which coloniality operates. From this perspective, we sought to understand the intimate process of reflection experienced by students doing their pre-professional teaching practicum in the course Residencia Docente II of the English Teacher Education Program at the National University of Mar del Plata, particularly in relation to this colonial matrix of power, through the design and implementation of didactic sequences with de-colonial perspectives. Through non-participant and documentary observation, focus interviews, written narratives, auto-ethnographic records, and artistic expressions, we carried out an in-depth analysis of the narratives and drawings of the participants to understand their pedagogical trans-formations. On this occasion, we present the findings that emerged from the artistic productions of the participant group.

**Key words:** English Teacher Education Program; de-colonial pedagogies; pre-professional teaching practicum; artistic expressions

### **Resumo**

Nos diversos contextos educacionais latino-americanos, as pedagogias de-coloniais emergem como espaços de resistência que tensionam a hegemonia do conhecimento euro-estado-unidense-centrado e a supremacia do viés colonial. Essas pedagogias representam a luta por viver o que se pensa e se sente, a partir de reflexões críticas e ações constantes voltadas à desconstrução da teia conceitual por meio da qual atua a colonialidade. A partir dessa perspectiva, propusemo-nos compreender o processo íntimo de reflexão vivenciado pelos/as estudantes que realizam suas práticas pré-profissionais na disciplina Residência Docente II do Curso de Formação de Professores de Inglês da Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP), particularmente em relação a essa matriz colonial de poder, a partir da elaboração

e implementação de sequências didáticas com perspectivas de-coloniais. Por meio da observação não participante e documental, entrevistas focais, relatos escritos, registros autoetnográficos e expressões artísticas, realizamos uma análise aprofundada das narrativas e desenhos das pessoas participantes com o objetivo de compreender suas trans-formações pedagógicas. Nesta ocasião, apresentaremos os achados que emergiram das produções artísticas do grupo de participantes.

**Palavras-chave:** Curso de Formação de Professores de Inglês; pedagogias de-coloniais; práticas pré-profissionais; expressões artísticas.

## **Introducción**

Entendemos que las pedagogías de-coloniales trascienden las meras prácticas educativas institucionales heredadas de la modernidad, que en muchos aspectos las perpetúan. Más que una metodología, constituyen una perspectiva de pensamiento, un estilo de vida y una expresión verbal que abarca un amplio espectro de actividades humanas (Baum, 2021). Se trata de un enfoque integral que no es un añadido, sino una transformación fundamental en la manera en que nos relacionamos con el conocimiento y con el mundo que nos rodea. Nos sitúan en un lugar desde el cual es posible reconocer formas alternativas de pensamiento, basadas en la comunalidad, las interseccionalidades, el conflicto, la resistencia y la reexistencia (Mignolo, 2019).

La lengua inglesa, como vehículo de la globalización y del imperialismo lingüístico, desplaza lenguas y culturas. Este fenómeno se manifiesta en diversos ámbitos, como la educación, donde se promueve el aprendizaje de inglés bajo estándares eurocéntricos y estadounidenses, perpetuando así dinámicas de poder y desigualdad social. Es crucial, entonces, abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua reflexionando sobre su complicidad con la matriz colonial del poder, y reconocer el papel del imperialismo lingüístico para construir prácticas más inclusivas y conscientes de las realidades culturales y lingüísticas diversas (Baum, 2022).

Consideramos necesario reconocer el lugar que ocupa el imperialismo lingüístico para crear alternativas educativas que rompan con las clasificaciones hegemónicas en torno a clase, género y raza en las aulas. Este interés compartido nos condujo a realizar un estudio que nos permitió comprender el proceso íntimo de reflexión que atraviesa el estudiantado que cursa la

materia *Residencia Docente II* del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), a partir de la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas de-coloniales. A través de distintos instrumentos y encuentros semanales, realizamos un análisis en profundidad de las experiencias pedagógicas y vivencias personales de quienes participaron en el estudio. De este modo, intentamos esbozar la posibilidad de esta apuesta que nos invita a afectarnos con saberes que promueven la equidad lingüística y el descubrimiento del *ser docente* desde una perspectiva emancipadora.

El estudio nos permitió sumergirnos en los relatos del grupo de estudiantes que realizaban sus prácticas pre-profesionales. Sin embargo, decidimos dar un paso más y habilitar la expresión artística para indagar en sus propios sentipensares y percepciones como docentes. Por ello, les propusimos finalizar el estudio con la elaboración de un dibujo que expresara cómo se perciben cuando enseñan. Con esta propuesta buscamos enriquecer la comprensión de los relatos narrados mediante una dimensión visual y artesanal.

Los enfoques que incorporan el arte pueden considerarse un punto de inflexión en la evolución de la investigación cualitativa en las ciencias sociales, ya que abren posibilidades para perspectivas, alternativas, modos, medios y géneros a través de los cuales es posible entender y representar los sentipensares de las personas. La fuerza de estas expresiones artísticas en la investigación solo se ve limitada por la imaginación y el deseo de conocer en sus múltiples formas. Van más allá de su carácter ornamental y pueden desempeñar un papel central en la comprensión de los actos y sentires. El arte en la investigación ofrece una forma de entendimiento que surge de la experiencia, y que valora la evocación. Por lo tanto, texto e imagen se entrelazan para dar vida a las experiencias.

## **Marco conceptual**

### ***Las pedagogías de-coloniales para la trans-formación pedagógica***

Comprendemos que incorporar la perspectiva de-colonial en las prácticas pre-profesionales de estudiantes en formación de la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP constituye un trabajo esencial para el quehacer pedagógico. Como sostiene Nelson Maldonado-Torres (2013, en Walsh, 2013), la pedagogía no se limita únicamente al *qué* se enseña, en este caso una lengua moderno/colonial, sino que también implica reflexionar acerca de *cómo* se enseña. Es precisamente en ese *cómo* donde yace la posibilidad trans-formadora de la educación.

Por otro lado, el autor sostiene que muchas veces la de-colonización queda atrapada en algo del pasado, *que ya pasó o ya fué*, o se asocia exclusivamente con la acción política. Estas dos formas de ver la de-colonización quedan generalmente desvinculadas de la práctica pedagógica. Es por esto, que en este trabajo adoptamos la noción de pedagogías de-coloniales tal como la propone la pedagoga, activista y teórica ecuatoriana Catherine Walsh, quien las concibe como una pedagogía en sí misma, un proceso y una práctica de re-humanización frente a la *colonialidad del poder* (Quijano, 2000), *del saber* (Quijano, 2000), *del ser* (Maldonado-Torres, 2007), *de la naturaleza* (De la Cadena, 2015), y *del género* (Lugones, 2005) que operan en las estructuras, gestos, y discursos cotidianos que nos des-humanizan. Walsh parte del legado pedagógico de su compañero de lucha Paulo Freire, quien sostenía que la *educación como práctica de libertad* “es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo” (Freire, 2012, p. 93). A su vez, incorpora la mirada de Frantz Fanon, psiquiatra y militante anticolonial oriundo de Martinica, quien denunció la forma en que el colonialismo no solo oprime materialmente, sino que penetra en la subjetividad, instalando en las personas colonizadas una imagen degradada de sí mismas. Su obra muestra cómo el racismo y la colonialidad producen *subjetividades heridas*, marcadas por el desprecio y la exclusión (Fanon, 2001, 2009).

A lo largo de este recorrido, Walsh fue dando forma a lo que llama pedagogías de-coloniales, que no solo constituyen una teoría abstracta, sino que además son las prácticas que nacen en las luchas, en las experiencias de resistencia, en los márgenes, en la resistencia, y en la re-existencia. Argumenta que emergen históricamente como respuesta a la invasión colonial-imperial de *Abya Yala*, que fue llamada América por los invasores como acto político, epistémico y colonial. Estas pedagogías se materializan en:

estrategias, prácticas y metodologías [...] de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo—decolonialmente—a pesar del poder colonial (Walsh, 2013, p. 25)

Es desde este horizonte histórico que atraviesa siglos que lo pedagógico y lo de-colonial adquieren su sentido político, social, cultural y vital. Se trata de apuestas ligadas a la vida misma y sostenidas en las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han preservado como parte de su existencia y ser, como un derecho ancestral. Estas despliegan

modos de sentir, pensar, hacer, y actuar que interpelan críticamente los fundamentos de la matriz colonial y, al mismo tiempo, crean fisuras dentro del sistema capitalista, moderno/colonial, racista, patriarcal y antropocéntrico.

En relación a los saberes que circulan en las aulas, es imperante revisar la racionalidad científica, eurocéntrica, blanca, occidental, heteronormativa, capitalista, patriarcal y colonial que se basa en la neutralidad, objetividad y universalidad, por lo que se legitiman ciertos conocimientos por sobre otros. En este sentido, las pedagogías de-coloniales buscan construir otros *flujos epistemológicos* (Miranda, 2019) que recuperen y validen los saberes silenciados por las narrativas oficiales a partir de un mapeo de prácticas, saberes, modos de vida y memorias colectivas de resistencia.

Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de un ejercicio crítico que interpela directamente nuestra propia práctica docente. Las docentes, investigadoras y militantes feministas Jéssica Baez y Valeria Sardi nos invitan a preguntarnos: ¿qué necesitamos desaprender en relación con la enseñanza, los saberes y el vínculo pedagógico?, ¿qué aspectos de nuestra propia trayectoria formativa debemos revisar, cuestionar y resignificar? (Baez y Sardi, 2024).

### ***Desobediencia epistémica en las prácticas docentes: hacia un saber-docente de-colonial***

Especialmente considerando que en el contexto donde llevamos a cabo este trabajo de investigación, el grupo de estudiantes se encuentra transitando su trans-formación docente para la enseñanza de inglés, consideramos esencial que aborden sus prácticas desde una perspectiva pedagógica de-colonial que interrumpa con las lógicas y prácticas impuestas por la lengua, que son heredadas de los procesos colonizadores (Baum, 2021).

Según la investigadora Graciela Baum (2022), la lengua inglesa enmascara y niega el blanqueamiento asociado de la invasión de 1492, especialmente cuando quienes enseñan adoptan posturas apolíticas y neutrales que pueden, a su vez, perpetuar procesos de formación acríticos y defensores del *statu quo*. Estos modelos proclaman su objetividad y neutralidad y terminan reproduciendo posiciones *euro-usa-centradas*. De este modo, Baum (2018) propone la noción de *inglés como lengua otra* (ILO), resaltando su potencial para resistir las imposiciones del inglés global y desafiar el discurso moderno/colonial, abriendo paso a una reflexión profunda de nuestras formas de percibir, comprender, enseñar, y apropiarnos de la lengua inglesa. Este gesto que “detiene, interpela y momentáneamente desplaza el sentido común” constituye una forma de *desobediencia epistémica* (Mignolo, 2010).

En este marco, entendemos que pensar el aula de inglés desde una perspectiva de-colonial conlleva a un proceso de trans-formación de lo que Blanc, Branda y Pereyra (2023) llaman *saber-ser docente*. Las autoras definen este concepto como un proceso dinámico y en constante construcción, que articula las experiencias biográficas individuales con el desarrollo profesional, trascendiendo las dicotomías tradicionales entre la teoría y la práctica, así como entre el conocimiento y la experiencia. A su vez, comprende una vivencia fluida y en movimiento, atravesada por dimensiones personales, profesionales, sociales, espaciales y temporales, que dan lugar a un conocimiento narrativo que se vive y se cuenta. El saber-ser docente se compone al apropiarse del conocimiento, transformándolo y transformándose a sí mismo a lo largo de este camino y desdibujando las barreras entre lo que se sabe y lo que se es (Blanc *et al*, 2023).

La capacidad de reflexionar sobre uno mismo y articular la experiencia personal permite una aproximación tanto ontológica como epistemológica al aula y al desarrollo del saber-ser docente. Narrar nuestras vivencias no solo nos implica reconocernos y presentarnos ante otras personas, sino que cada relato revela una conexión singular con los acontecimientos vividos, moldeada por nuestra historia personal y contexto. Es por esto que la construcción del saber-ser docente se entiende como un proceso dinámico de auto-narrativa en constante transformación, donde cada individuo, según Bruner (1996, en Blanc *et al.*, 2023), interpreta y reinterpreta su *yo* a través de una dialéctica continua de experiencias y narrativas en contextos específicos.

Creemos que abordar las prácticas docentes de la asignatura Residencia Docente II desde un enfoque de-colonial nos convoca a sostener una “una relación pensante, personal, sensible y creativa” (Contreras Domingo, 2013, p. 131) con la enseñanza de inglés, proceso a través del cual, el saber-ser docente puede ser trans-formado. Esto se debe a que las pedagogías de-coloniales nos habilitan el deseo y la acción por re-configurar la enseñanza de esta lengua moderno/colonial situada en nuestros contextos en Latinoamérica, buscando prácticas más justas, conscientes y emancipadoras (Branda *et al*, 2024). Desde esta comprensión, el propósito de nuestra investigación fue indagar cómo los procesos reflexivos vinculados a la planificación e implementación de propuestas didácticas con enfoque de-colonial se manifiestan en el saber-ser docente del estudiantado en Residencia Docente II en 2024. Para ello, nos centramos en las expresiones artísticas producidas y sus relatos escritos en torno a sus prácticas como huellas sensibles de su tránsito formativo. Estas producciones nos invitan a la posibilidad de mirar dimensiones corporales, sensoriales, emotivas y territoriales (Baum, 2022) en sus prácticas pre-

profesionales cuando se tensionan los marcos coloniales que tradicionalmente estructuran la enseñanza de inglés. En la búsqueda de comprender sus transformaciones pedagógicas, se abren las posibilidades de exploración de las formas en las que se configura y transforma el saber-ser docente de cada estudiante.

### ***El poder de las representaciones creativas en la investigación de las ciencias sociales***

Las distintas formas de indagación basadas en el arte, cuyo propósito central es contribuir a la comprensión de la condición humana mediante procesos alternativos, han demostrado no solo enriquecer la investigación cualitativa, sino también constituir un proceso significativo y transformador (Cole y Knowles, 2008). Este enfoque tiene el potencial de abordar cuestiones que no pueden ser exploradas mediante un lenguaje lineal y descriptivo, permitiendo a quien investiga resistir y desafiar las formas dominantes de representación del conocimiento. Por ello, crece el interés en utilizar la indagación basada en las artes para contrarrestar la hegemonía y la linealidad de los textos escritos, aumentar la voz y la reflexividad en el proceso de investigación, y expandir las posibilidades de realidades y comprensiones múltiples y diversas (Butler-Kisber, 2008).

En las ciencias sociales, la incorporación de prácticas basadas en el arte transforma sutilmente el proceso de investigación, ya que no solo permite una comprensión más profunda del fenómeno de estudio, sino que también potencia la conciencia crítica y el empoderamiento de las personas participantes. Esta práctica investigativa posibilita el acceso a conocimientos tácitos, difíciles de transmitir únicamente a través de palabras. Esto no implica una pérdida de rigurosidad; la producción creativa se acompaña siempre de una explicación por parte del participante y de un análisis que evidencie una reflexión crítica y una postura clara de quien investiga.

El uso de formas creativas para expresar la reflexividad contribuye a profundizar el sentido, ampliar la conciencia y enriquecer la comprensión de un fenómeno, reconociendo que existen múltiples formas de experimentar y representar el mundo (Eisner, 1997). Por un lado, las representaciones artísticas de los participantes comunican significados y emociones que pueden influir en el pensamiento de otros, y funcionan como medio para la reflexividad, al introducir ambigüedad y complejidad. Las artes se vinculan con la emoción y, mediante este proceso, permiten tomar conciencia de la capacidad de sentir, descubrir la propia humanidad y

explorar el paisaje interior (Eisner, 2008). Así, la experiencia vivida, la subjetividad y la memoria se constituyen como fuerzas impulsoras en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, quien investiga también construye significados a lo largo del proceso desde su presencia subjetiva y reflexiva, al reconocer que es imposible permanecer al margen, aunque no sea el foco principal del estudio. Las prácticas artísticas lo invitan a ir más allá de las limitaciones de su propio marco de referencia y sistema de creencias, generando asociaciones más potentes que las ofrecidas por el texto académico tradicional. Además, lo desafían a mirar introspectivamente desde una nueva perspectiva mediada por el lenguaje artístico, lo cual potencia el autoanálisis (Weber y Mitchell, 2004).

Dibujarse a sí mismo como futuro/a docente implica un autoestudio de la práctica educativa, mediante el cual se identifican inquietudes y curiosidades en torno a las pedagogías propias, en contextos situados (Pithouse, Mitchell y Pillay, 2014). Esta práctica estimula la conciencia de nuevos saberes, cuestiona creencias arraigadas y tiene el potencial de nutrir continuamente la praxis docente, ampliando los marcos normativos que la regulan. Asimismo, inspira a cada participante a imaginar la diferencia que puede generar como docente, reconociendo que el cambio educativo comienza por uno mismo y requiere compromiso.

En contextos donde la enseñanza y el aprendizaje se ven socavados por factores como desigualdades sociales y económicas persistentes, y por la incertidumbre ante un panorama curricular y regulatorio cambiante, el autoestudio de las personas educadoras puede poner en diálogo cuestiones significativas y señalar caminos de exploración y transformación en el ámbito educativo más amplio (Pithouse, Mitchell y Weber, 2009). El dibujo de sí mismo puede constituirse como una herramienta de autoaprendizaje para analizar las normas que operan en el aula y fomentar una reflexión orientada a su transformación hacia una mayor inclusión, contribuyendo así con las miradas de-coloniales y con la justicia social.

### **Marco metodológico**

Este artículo surge a partir de un estudio que nos permitió comprender un entramado de relaciones que devela procesos de construcción de subjetividades individuales. Para ello, llevamos a cabo una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo, que entendemos como un proceso de comprensión de las representaciones cercanas de quienes participan. Este enfoque exige una lectura situada de los significados, que oscila entre lo general y lo particular, es decir, entre los detalles inmediatos y la teoría relevada. Asimismo,

adoptamos una perspectiva narrativa en la que el material textual fue considerado una fuente legítima de nuevos saberes sobre el mundo social. La potencialidad de los relatos como textos de campo nos permitió enmarcarlos dentro de la cultura docente, recuperando vivencias para interpretarlas en sus contextos específicos.

El estudio se desarrolló en el marco de la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMDP, durante el segundo cuatrimestre del año 2024. Participaron las diez personas que cursaban la asignatura. Cabe destacar que Residencia Docente II es la última materia del área de formación docente en dicho profesorado, donde el estudiantado lleva a cabo prácticas pre-profesionales en los niveles secundario y superior. La cursada de esta materia requiere haber aprobado previamente Residencia Docente I, en la cual las prácticas se desarrollan en escuelas primarias.

Durante el análisis de las narraciones, buscamos rastrear las trayectorias vitales y formativas del grupo, con la intención de comprender los caminos transitados y los matices emergentes durante las prácticas. Diseñamos y aplicamos distintos instrumentos de recolección de datos que conformaron nuestros textos de campo: entrevistas focales, relatos escritos, registros auto etnográficos, y observaciones documentales y no participantes.

Al inicio de la cursada, propusimos al grupo que escribiera un relato sobre sus experiencias pedagógicas y vivencias personales, guiándose por un conjunto de ejes disparadores que abordaban diversas dimensiones: sus historias como estudiantes, como personas en formación docente y como profesionales con potencial transformador.

Más adelante, les invitamos a elaborar en un cuaderno personal un registro autoetnográfico de manera periódica, a medida que avanzaban en el proceso de prácticas. A partir de estos registros, logramos captar el lenguaje, los gestos, los silencios y las miradas, que conformaron, como plantea García (2015), un complejo reticulado semiótico y comunicativo. Como advierte Rockwell (2011), este tipo de registro permite documentar aquello que suele quedar fuera de los márgenes de lo visible en la realidad social, lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente, y dejar testimonio escrito y público de lo sustantivo, atendiendo a sus sentidos. En esta línea, solicitamos que compartieran sus sentipensares en torno a lo que acontecía dentro y fuera del aula en el marco de las residencias.

Además, analizamos los planes de clase elaborados por el grupo de practicantes y observamos sus clases con el propósito de registrar lo que sucedía en el aula mediante el uso de secuencias

didácticas con perspectiva de-colonial. A través del análisis recursivo de los textos, intentamos desentrañar la urdimbre de relaciones interpersonales e intrapersonales que, desde experiencias tanto individuales como colectivas, transforman la enseñanza bajo una mirada de-colonial.

Finalmente, realizamos un grupo focal con la totalidad del estudiantado una vez concluidas sus prácticas docentes, con el propósito de profundizar en las vivencias y significados construidos en ese recorrido. Al cierre de la entrevista colectiva, propusimos una actividad gráfica. Para ello, entregamos a cada participante una hoja blanca, tamaño A4, con la consigna: “Dibújate a ti mismo trabajando como docente” escrita en la parte superior. Debajo, se delimitó un espacio cuadrado donde debían realizar su dibujo. Luego, se les invitó a describir con sus palabras lo producido, incluyendo qué estaban haciendo en la escena, qué hacían quienes participaban en la clase y qué contenido se estaba abordando. Los dibujos se realizaron de forma espontánea y sincera, en un ambiente distendido y amigable, acompañados por música (una canción de Dua Lipa) y un alfajor compartido. En la investigación denominamos la descripción escrita como *relato escrito 2*.

## **Hallazgos**

En respuesta a la consigna de representarse como docentes a través del dibujo, evocando sus prácticas en el aula y los vínculos con sus estudiantes, quienes participaron en este estudio compartieron producciones que permiten entrever una conciencia crítica de-colonial en transformación. Estas imágenes, acompañadas por sus relatos escritos, nos invitan a interpretar los sentidos que el saber-ser docente va tejiendo y las prioridades que comienzan a delinear en este proceso trans-formativo. Entre ellas, emergen con fuerza el deseo de promover entornos de aprendizaje cuidados y seguros, la importancia de la reflexión como práctica cotidiana, el compromiso con la comunidad y el entorno, y la búsqueda de vínculos solidarios que sostengan experiencias educativas significativas.

### ***La creación de un espacio seguro en el aula***

En las imágenes compartidas por quienes participaron del estudio se dibujan escenas donde emergen figuras docentes amables, sonrientes y cercanas, generando entornos de aprendizaje que invitan al encuentro, al respeto y a la escucha. A través de sus trazos y palabras, se hacen visibles vínculos pedagógicos construidos desde la confianza mutua, donde el cuidado circula como condición necesaria para enseñar y aprender. Estas representaciones nos permiten entrever una comprensión del aula como espacio de acogida, en el que cada persona se siente reconocida y valorada más allá del desempeño académico o los contenidos curriculares.

Desde esta perspectiva, quienes participaron parecen reconocer que el proceso de aprendizaje requiere habilitar la palabra, la emoción y la singularidad. Que niñas, niños y adolescentes puedan compartir sus ideas, vivencias y sentipensares sin temor al juicio es una dimensión central de la práctica docente que están comenzando a construir. Para ello, proponen fomentar una comunicación abierta, favorecer la escucha atenta y generar condiciones para una participación activa, contemplando los distintos modos de aprender.

El aula con perspectiva de-colonial, tal como se desprende de sus producciones, es un espacio inclusivo que se posiciona éticamente frente a cualquier forma de discriminación. Se presenta como un territorio afectivo donde se reconoce y celebra la diversidad de saberes, trayectorias y experiencias que trae consigo el estudiantado y sus comunidades. En lugar de imponer modelos únicos, estas representaciones imaginan una práctica pedagógica que habilita otros modos de estar y aprender, apostando a un aprendizaje significativo, situado y profundamente humano.



*Ilustración 1.-Dibujo de Agos*

En el dibujo de Agos, aparece una docente sonriente cuyos brazos se extienden con la calidez necesaria para abrazar a todo el grupo de estudiantes, quienes reflejan alegría, asombro y curiosidad. Sobre su pecho, un corazón rojo simboliza el amor y compromiso con la labor que realiza. Una niña saluda, mientras dos estudiantes parecen estar conversando, mostrando así la interacción y el diálogo presente. De fondo, pequeñas estrellas y puntos de diversos colores sugieren un ambiente agradable y sereno. Ella describe esta escena así:

Estoy abrazando, conteniendo, estableciendo vínculos, generando espacios de conocimiento, empatía y comunicación. Las estudiantes y los estudiantes forman parte, se sienten acompañados, cada una con sus distintas edades, propósitos, objetivos de vida, sueños y caminos propios. Somos una comunidad, una familia (Agostina, relato escrito 2, 2024).

De manera similar, en el dibujo de Cami observamos a una docente sonriente y de pie en el centro del aula, vistiendo un delantal con bolsillos. En su relato escrito, comenta que sus estudiantes representan los distintos niveles educativos. Ella se describe como un *tipo* de docente distinta con cada grupo, pero con una esencia que permanece constante. Una niña sostiene una flor en la mano, símbolo de afecto, belleza y amor. Al fondo, se distingue un pizarrón con la fecha escrita en inglés.

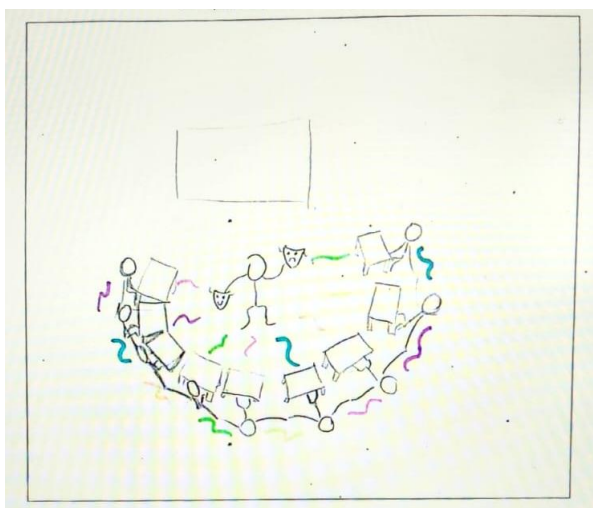


*Ilustración 2.- Dibujo de Cami*

Cami explica que en esta imagen aún no está enseñando un contenido específico, pues es el inicio de la clase y aprovecha unos minutos para conversar con sus estudiantes y preguntarles cómo se sienten antes de comenzar. Ella comparte:

Les estudiantes están escuchándose y compartiendo entre todes. Esta es mi parte favorita de la clase porque tengo la oportunidad de construir una relación con ellos, más allá de los roles de docente y estudiante. Aquí es donde aprendo y también enseño lo más importante (Cami, relato escrito 2, 2024).

En el dibujo de Gonzalo, él está parado en el centro del aula sosteniendo las máscaras del teatro griego, una levantada y la otra hacia abajo, como si las moviera. El estudiantado, sentado en semicírculo y tomado de la mano, lo rodea en un gran abrazo que coloca a Gonzalo en el centro. Sus estudiantes lo miran atentamente, reflejando la conexión que existe entre ellos y ellas. Al fondo, un pizarrón permanece en blanco, abierto a nuevas posibilidades.



*Ilustración 3.- Dibujo de Gonzalo*

Para Gonzalo, el proceso educativo es un trayecto social que se recorre colectivamente entre compañeros/as de estudio. Él considera fundamental fomentar la interacción entre pares dentro del aula, por lo que se ve a sí

mismo diseñando “actividades que promuevan valiosas conexiones, para que cada estudiante pueda reconocerse a sí mismo y a los otros con claridad” (Gonzalo, relato escrito 2, 2024).

La imagen creada por Vicky presenta una escena centrada en el estudiantado, que, al igual que en el dibujo de Gonzalo, está sentado en semicírculo. Escuchan música en un aula iluminada por una gran ventana lateral y decorada con pósters en las paredes. Hay un espacio destinado para colgar las mochilas. La docente observa desde la distancia y sonríe. Sobre su escritorio, se puede ver su material de trabajo, su cuadernillo.

En su dibujo, Vicky parece enfocarse en diseñar una experiencia educativa que fomente un ambiente cálido y positivo, que involucre activamente al alumnado en el aprendizaje. Ella comenta que monitorea el trabajo del grupo mientras conversan y disfrutan de una melodía. El contenido de la clase puede variar según el nivel lingüístico y la edad del estudiantado: “en la imagen podría estar dando *the weather, clothes, present continuous, causative have, o passive voice*”, pero en todos los grupos prima el respeto y la aceptación personal” (Vicky, relato escrito 2, 2024).

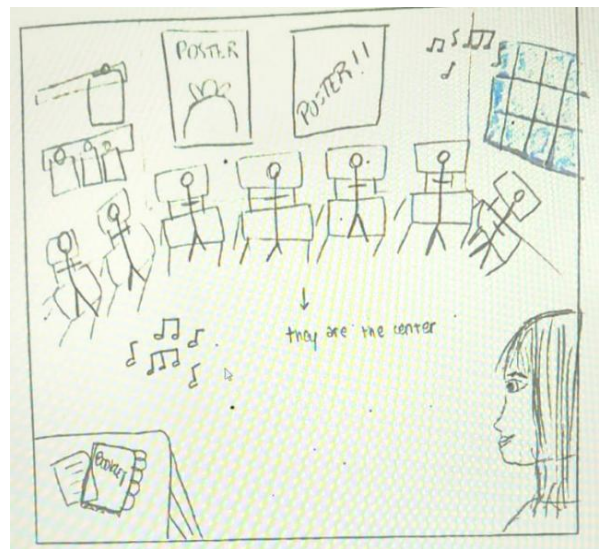


Ilustración 4.- Dibujo de Vicky

### ***La reformulación del currículo y los materiales***

Quienes enseñan con una mirada de-colonial seleccionan muy cuidadosamente los materiales y el contenido de sus secuencias didácticas: intentan desplegar una mirada crítica, reflexiva, y sensible hacia los discursos, ideologías y supuestos que subyacen a ellos. Este trabajo implica la resistencia frente al uso acrítico de libros de texto que muchas veces reproducen imaginarios euro-usa-centrados, estandarizados y descontextualizados, invisibilizando las realidades, lenguas, memorias e historias de nuestros territorios. En lugar de perpetuar narrativas que refuerzan estereotipos de raza, clase, género, etnia, y orientación sexual, el estudiantado prioriza la inclusión de historias de la cultura, la literatura, y el arte local, con las que puedan establecer vínculos afectivos, identitarios y sentipensados.

Para esto, seleccionan obras de autores/as y contextos que reflejan la realidad social de la región, que despierten interés y fomenten la visita a museos, y la realización de proyectos sobre

el patrimonio cultural y natural del entorno escolar. La identificación de autores/as regionales cuyas obras reflejan la historia y la cultura de su tiempo se vuelve una práctica de resistencia epistemológica, ya que puede abrir camino a una indagación sobre personajes relevantes, eventos importantes y procesos sociales que han moldeado la identidad local desde sus propias experiencias, memorias y lenguajes. Además del estudio de los géneros literarios, es posible promover la producción creativa como forma de expresión, memoria y afirmación identitaria. Animar al grupo de estudiantes a escribir sus propias historias y poemas implica habilitar espacios donde sus saberes, lenguas, territorios y experiencias sean reconocidos como valiosos y legítimos. Crear instancias para compartir estas producciones con la comunidad educativa permite romper con las lógicas homogeneizadoras del currículo tradicional y visibilizar narrativas que históricamente han sido marginadas. De este modo, quienes antes se sentían desconectados del sistema escolar ahora pueden sentirse incluidos, escuchados y comprendidos desde sus propios lugares de enunciación.

Siguiendo esta perspectiva, en la imagen producida por Lucía, se observa una clase que gira en torno a la vida de una poetisa marplatense. La profesora está de pie en el medio del aula, y el estudiantado se encuentra sentado en semicírculo y la miran atentamente. Detrás, se ve un televisor, en cuya pantalla se lee *Audioguide. Walking tour Alfonsina Storni*<sup>ii</sup>. Al lado, en un pizarrón grande, se lee la fecha del día de la clase, la consigna de una actividad *order the events*<sup>iii</sup> y varias líneas que sugieren los acontecimientos importantes en la vida de este personaje de la literatura argentina.



Ilustración 5.- Dibujo de Lucía

Lucía explica que basó su dibujo en su experiencia como practicante en el laboratorio de idiomas de la UNMdP. Ella explica que, después de ver un video biográfico de la autora, “los alumnos deben ordenar los eventos más importantes de su vida, porque están aprendiendo sobre el pasado simple y la utilización de palabras conectoras en una biografía” (Lucía, relato escrito 2, 2024).

### ***Una formación ética e integral***

Además de abordar los aspectos lingüísticos de la lengua inglesa, quienes adoptan un enfoque de-colonial en sus prácticas docentes se involucran con la comunidad educativa y con los

actores de su entorno, con la intención de inspirar cambios que contribuyan a la justicia social. Dejan de ser meros transmisores de conocimiento para convertirse en personas comprometidas con la transformación social, para generar conciencia crítica y un diálogo emancipador. Como plantea Catherine Walsh (2008, 2009, 2013), resulta fundamental crear fisuras en los marcos coloniales del saber que aún atraviesan nuestras instituciones educativas para que sus estudiantes puedan desarrollar su potencial y emerjan modos otros de conocer, saber, ser, estar y convivir en un ambiente más sustentable y sostenible.

En la clase de inglés, es posible integrar el tema de la sustentabilidad desde una perspectiva decolonial, fomentando no sólo el aprendizaje de conceptos relacionados con el ambiente, sino también la reflexión crítica y la creación de habilidades para la acción sostenible. Con la introducción de materiales específicos que aborden este tema, se puede promover el aprendizaje de inglés a partir de la exploración de las formas en que la naturaleza ha sido entendida históricamente, desde marcos eurocéntricos, como un objeto de explotación y de control, invisibilizando los saberes ancestrales y las formas armoniosas relacionales de los pueblos originarios con la misma. Se pueden realizar actividades que involucren el análisis de problemas ambientales, la investigación sobre soluciones sostenibles y la discusión sobre la importancia de la colaboración global para abordar el cambio climático. De este modo, el estudiantado puede desarrollar habilidades comunicativas al tiempo que construye conciencia ecológica situada.

En el dibujo de Macarena, la docente está parada en el centro del aula, cerca de sus estudiantes. Ella sonríe, y por sobre su figura se ven dos corazoncitos, que sugieren amor por su tarea docente, y por el tema con el que está trabajando. En el aula hay veinticuatro estudiantes sentados de a dos, mirando hacia el frente. Atrás hay un pizarrón con las palabras *Sustainable tourism travelling*<sup>iv</sup> y el dibujo de un avión volando hacia arriba, un círculo, que podría representar al planeta, y tres signos de pregunta.

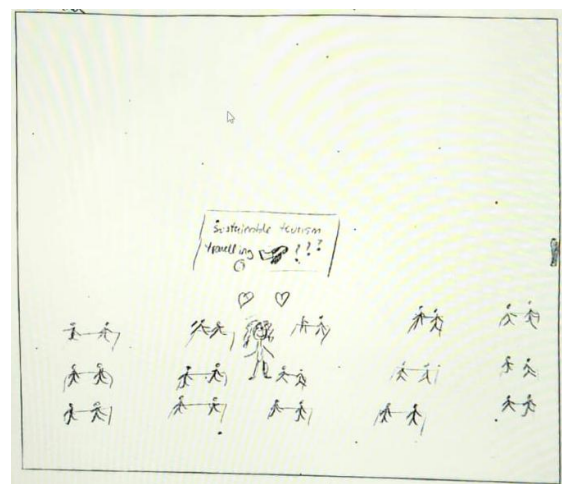


Ilustración 6.- Dibujo de Macarena

En el comentario de su imagen, Macarena dice estar caminando por el aula, chequeando la tarea y escuchando cómo ellos conversan sobre sus experiencias como viajeros, para poder contrastarlas con los conceptos aprendidos en la clase del turismo sustentable. “El foco de la

docente está puesto en el turismo desde una perspectiva de-colonial, que presenta la idea de las prácticas de viaje sustentables y los nuevos conceptos del ecoturismo. Me inspiré en mi experiencia como practicante en Residencia II” (Macarena, relato escrito 2, 2024).



Ilustración 7.- Dibujo de Ninón

Similarmente, Ninón también eligió trabajar con un *tema verde* actual: el clima y el ambiente. En su dibujo se ven doce figuras humanas representadas con palitos; todas están sonriendo. No están flotando, sino que están paradas en el suelo. Algunas parecen estar caminando al aire libre, porque se ve el sol y dos nubes.

Las personas son todas de diferentes colores, pero del mismo tamaño, por lo que no es evidente quién es la docente. Esto sugiere su postura de-colonial, que

busca desarticular las jerarquías tradicionales en el aula. A su vez, tiene como objetivo promover la participación activa del grupo de estudiantes en su aprendizaje, donde el conocimiento se co-construye colectivamente, en un proceso que reconoce y valora las voces de todas las personas implicadas. En este espacio, el estudiantado puede expresar sus ideas, cuestionar el mundo y compartir sus propias experiencias.

Ninón indica que la imagen revela una escena real, en la que ella da clase en un quinto grado, donde enseña inglés a través del tema del cuidado del ambiente. En sus palabras, “los chicos están muy entusiasmados; generan debates interesantes y proponen soluciones interesantísimas para *sanar el mundo/planeta*. Ellos hablan y la maestra básicamente los escucha, encantada y sorprendida, aprendiendo de estos pequeños ciudadanos” (Ninón, relato escrito 2, 2024).

### ***El aprendizaje activo y el compromiso crítico***

Enseñar inglés desde una perspectiva de-colonial se propone involucrar al estudiantado en actividades de aprendizaje interactivas y significativas, utilizando estrategias variadas para que se sientan motivados y comprometidos con su aprendizaje. Con frecuencia la persona docente introduce elementos de juego, utilizando recursos tecnológicos y del mundo real, como juguetes, para hacer la clase atractiva, accesible y divertida. Estas prácticas no solo estimulan el aprendizaje colaborativo y desarrollan habilidades sociales, sino que también desafían modelos eurocéntricos y tradicionales de enseñanza donde se promueve una separación de la

mente y el cuerpo (hooks, 2019). Así, se abre paso a una pedagogía comprometida, es decir, un proceso de enseñanza y de aprendizaje desde lo afectivo, corporal, y democrático.

En el dibujo de Rocío, la docente está parada en el centro, sonriendo levemente. Su imagen, de gran tamaño respecto al grupo de estudiantes, puede sugerir su carácter extrovertido y su confianza en sí misma para llevar a cabo su profesión. A su vez, puede interpretarse como la expresión de su capacidad de alojar a las personas que habitan el aula. Esta *inmensidad* no remite a una figura autoritaria, sino a una presencia generosa que habilita vínculos horizontales y afectivos, en

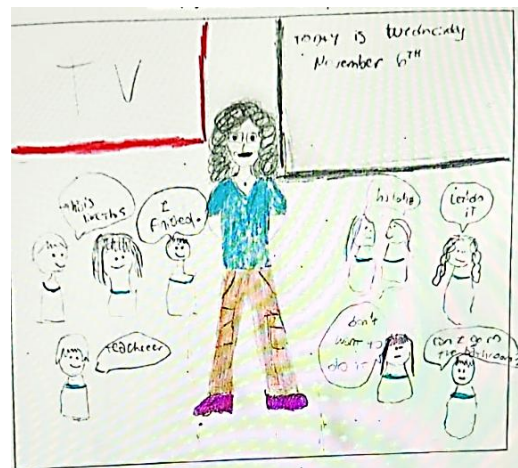


Ilustración 8.- Dibujo de Rocío

sintonía con el cuidado, reconocimiento y respeto por las trayectorias singulares de cada estudiante. A su alrededor, las personas son pequeñas y no están pintadas de color. Se lee en los globos de diálogo que salen de sus pequeñas bocas lo siguiente: “This is like this”<sup>v</sup>, “I finished”<sup>vi</sup>, “Teacheer”<sup>vii</sup>, “Let’s do it”<sup>viii</sup>. “Don’t want to do it”<sup>ix</sup>. “Can I go to the bathroom?”<sup>x</sup>. Por detrás se ve una pantalla de televisor y un pizarrón con la fecha en inglés.

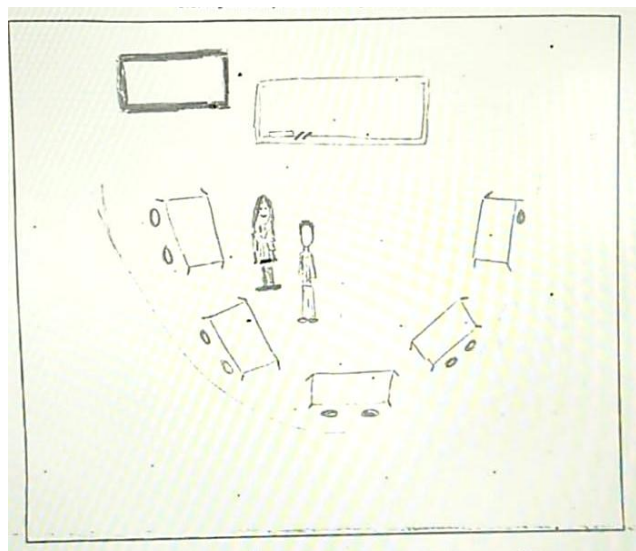
Rocío describe lo que ocurre en la imagen de esta manera: “la docente circula por el aula, viendo lo que hacen sus alumnos. Algunos trabajan, mientras que otros conversan. Estoy enseñando cómo leer un guión, para presentar un show de títeres. Estamos aprendiendo a identificar palabras clave” (Rocío, relato escrito 2, 2024).

### ***Centralidad en la identidad del estudiantado***

La enseñanza de inglés con perspectiva de-colonial propone una mirada inclusiva y contextualizada. Reconoce y valora las identidades, culturas y lenguas singulares del estudiantado proveniente de sectores históricamente marginados, en contextos donde la educación ha sido influida por visiones eurocéntricas. No se propone imponer un modelo cultural dominante, sino que legitima las formas de ser, hablar, vestir y pensar del estudiantado de sectores y realidades sociales diversas, para reforzar su autoestima y sentido de pertenencia en los espacios educativos. Alienta al estudiantado a que aprenda desde su realidad, experiencia y territorio para desarrollar un pensamiento crítico, en vez de intentar reproducir modelos hegemónicos que responden a lógicas externas o ajenas a sus vidas. Como sostiene Baum (2022), esta necesidad se vuelve particularmente relevante al enseñar una lengua

moderno/colonial, ya que puede operar inconscientemente como una herramienta que disimula o invisibiliza las diferencias culturales, lingüísticas y corporales, contribuyendo a la homogeneización simbólica. Así quien enseña se convierte en una persona facilitadora del diálogo de saberes que promueve la reflexión crítica en relación con los procesos de blanqueamiento y normalización que tienden a borrar los conflictos, las resistencias y las identidades disidentes (Baum, 2022). Reconoce también que la práctica docente es una experiencia de aprendizaje en la que el conocimiento se construye colectivamente con las voces de sus estudiantes.

Esta mirada puede observarse en el dibujo de Flor, quien realizó sus prácticas pre-profesionales en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. En la ilustración, se destacan la figura de la docente y la de un estudiante parados frente a frente. La docente sonríe. Los bancos están dispuestos en semicírculo. Detrás se ve un pizarrón grande y otra pantalla, que podría ser un televisor o un tablón de anuncios. Este dibujo sugiere una organización del aula que favorece la circularidad, la cercanía y el trabajo colaborativo, en oposición a modelos jerárquicos y verticales.



*Ilustración 9.- Dibujo de Flor*

En su relato, Flor describe que está ayudando al alumnado, y monitoreando su tarea. Cuando un estudiante se le acerca para preguntar en español cómo parafrasear una idea, ella lo guía para hacerlo y lo felicita por su gran trabajo. Esta interacción breve, pero significativa, refleja una práctica docente sensible y situada, que valora el uso del español como mediador legítimo en el aprendizaje de inglés, y que prioriza el acompañamiento afectivo y el reconocimiento a la lengua materna.

Por último, en el dibujo de Pablo, el docente y los estudiantes están sentados alrededor de una gran mesa rectangular, lo que sugiere una disposición horizontal y cooperativa. El docente, con

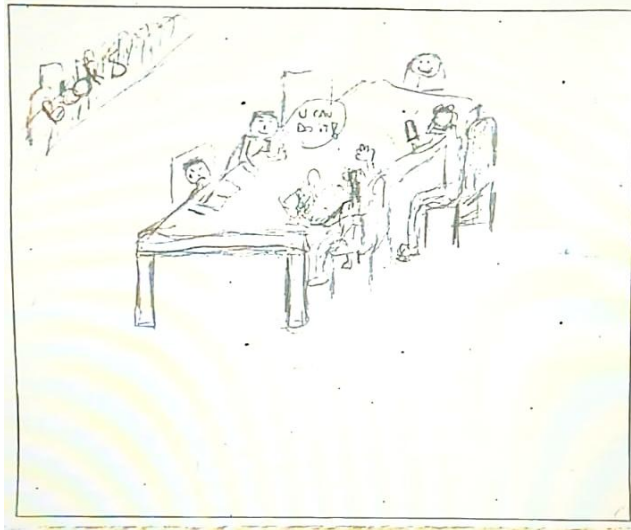


Ilustración 10.- Dibujo de Pablo

una sonrisa, levanta el pulgar y dice “You can do it!”<sup>xi</sup> reforzando una actitud de acompañamiento y aliento. El grupo de estudiantes refleja una diversidad de emociones y actitudes frente a la tarea: una sonríe, otro, de hombros caídos, expresa enojo o desagrado ante la tarea en su cuaderno abierto; una alumna sostiene su libro y levanta la mano para decir o preguntar algo; mientras que su compañero a la derecha parece aburrido, y mira su celular. Más allá de una con libros, no se

observan otros elementos en el aula, lo que podría interpretarse como un espacio pedagógico despojado, pero también abierto a múltiples apropiaciones y sentidos.

En su comentario, Pablo enfatiza ante todo que su prioridad es alentar a sus estudiantes a creer que el inglés no es una amenaza para ellos. Esta práctica se desarrolla fuera de la escuela tradicional, en una sociedad de fomento, en el marco del “Programa Educativo Barrial” del municipio, lo que visibiliza formas alternativas, comunitarias y barriales de acceso al conocimiento. Estudiantes de todos los niveles van a buscar ayuda con su tarea, o a aprender. El docente no parte de un programa cerrado, sino que enseña desde lo que traigan el grupo de estudiantes, es decir, lo que emerge del encuentro entre saberes. Una vez que ese intercambio ocurre, hay tiempo para jugar y aprender en inglés, una práctica alejada del *deber-ser* normativo y más cercana a una experiencia de apropiación creativa y lúdica del lenguaje.

Este espacio habilita la participación de estudiantes con sus trayectorias singulares, reconociendo sus tiempos, intereses, saberes previos, emociones y actitudes. La diversidad de reacciones frente a la tarea, en este caso, no simboliza un obstáculo, sino que puede leerse como una manifestación legítima de subjetividades diversas, que demandan procesos de enseñanza y aprendizaje sensibles y situados. En conclusión, Pablo comenta: “algunos de ellos no entienden por qué están leyendo textos sin sentido; otros tienen su primera clase de inglés y han descubierto que puede ser divertido, y que es posible crear y aprender otras cosas en este idioma” (Pablo, relato escrito 2, 2024).

A lo largo de este recorrido, las voces de quienes participaron en la investigación revelan una forma de habitar la docencia atravesada por la sensibilidad, el compromiso y la búsqueda constante de trans-formaciones significativas. A través de sus imágenes y relatos, se manifiesta una intención clara de pensar el aula como un espacio vivo y situado, donde enseñar no se reduce a transmitir contenidos, sino que implica construir relaciones humanas, éticas y respetuosas con quienes aprenden.

Las prácticas docentes aquí compartidas dan cuenta de una mirada pedagógica que se aleja de modelos homogéneos y normativos. En cambio, promueve vínculos afectivos, reconoce la diversidad de trayectorias y saberes, y habilita otras formas de ser, estar y aprender en la escuela. Esta perspectiva se enmarca en un proceso de trans-formación que interpela los sentidos tradicionales de enseñar inglés, incorporando temas, lenguajes y propuestas vinculadas a la justicia social, el cuidado del ambiente y la identidad cultural.

El compromiso con una mirada de-colonial se hace visible en las decisiones didácticas, en la creación de espacios seguros, y en el deseo de acompañar procesos educativos que no excluyan ni estandaricen, sino que abracen las diferencias. Las representaciones visuales y escritas no solo proyectan un modo de enseñar, sino también una forma de habitar el mundo desde el encuentro, la empatía y la reflexión. En definitiva, estas voces de docentes en formación trazan el horizonte de una educación más justa, afectiva y crítica, donde aprender una lengua otra puede ser también una oportunidad para recuperar memorias, cuestionar desigualdades y construir otras formas posibles de convivir.

## **Conclusiones**

Las producciones artísticas analizadas en el estudio nos permitieron acceder a formas sensibles, simbólicas y situadas de representar el saber-ser docente que se configura durante las prácticas pre-profesionales en la materia Residencia Docente II del Profesorado de Inglés de la UNMdP. Al habilitar el dibujo como una vía expresiva legítima, pudimos ampliar los marcos de la investigación cualitativa hacia lenguajes no verbales que, lejos de ser secundarios, ponen en valor formas sensibles, intuitivas y artísticas de conocimiento, que muchas veces no se pueden registrar con palabras. En esta dimensión visual y artesanal, se abren otras formas de representación, donde lo afectivo, lo inconsciente y lo subjetivo encuentran lugar para decirse. Emergieron así los sentipensares de un grupo de estudiantes que transita su formación docente en inglés desde una apuesta pedagógica de-colonial, que desafía tanto las lógicas euro-usa-centradas de la enseñanza, como la matriz moderno/colonial que sostiene el campo educativo.

El dibujo, entonces, no solo ilustra: desestabiliza, interpela y visibiliza aquello que muchas veces no encuentra palabras pero sí imágenes, trazos que alojan vivencias e imaginarios.

Los relatos escritos que acompañaron los dibujos permitieron una profundización interpretativa que revela un compromiso ético, político y afectivo con la tarea de enseñar. A través de estas representaciones, se visibilizan prácticas pedagógicas que se apartan de los modelos transmisivos tradicionales y se orientan a generar espacios inclusivos, afectivos, conectados y territorialmente situados con las realidades de las comunidades. Las imágenes dan cuenta de vínculos pedagógicos que se entretejen desde la horizontalidad, la escucha activa y el reconocimiento de las trayectorias diversas del estudiantado. Asimismo, muestran la emergencia de una conciencia crítica que interpela el ejercicio docente desde una mirada que articula saberes, afectos, cuerpos y territorios, en tensión con la lógica moderna/colonial que históricamente ha definido qué enseñar, cómo y a quién.

Este artículo busca dar cuenta de que las pedagogías de-coloniales, lejos de constituir una propuesta abstracta o externa al campo educativo, se materializan en las prácticas concretas de quienes se forman para enseñar, cuando se les habilita un espacio de reflexión crítica, expresión creativa y construcción colectiva de saberes. La elaboración de secuencias didácticas con enfoque de-colonial, la revisión de los materiales y el reconocimiento de las identidades del grupo de estudiantes configuran una experiencia formativa que se aleja de modelos homogeneizantes para abrirse al aprendizaje situado, contextualizado y trans-formador. En el caso particular de la enseñanza de inglés, estas prácticas permiten tensionar el canon y habilitar otros modos de habitar la lengua, de apropiársela sin perder la propia voz. Se trata de pequeños desplazamientos, gestos pedagógicos que, al recuperar los saberes locales, las emociones y los vínculos, abren caminos posibles para de-colonizar la enseñanza.

En resumen, la incorporación del arte como herramienta de investigación nos permitió ampliar nuestra observación en cuanto a cómo se trans-forma el saber-ser docente cuando se cruzan la experiencia, la reflexión y la práctica. Este enfoque habilita modos de subjetivación que interrumpen la lógica colonial de la enseñanza de lenguas, y en su lugar, proponen un horizonte de re-existencia, donde enseñar inglés se vuelve una práctica crítica, afectiva y política, enraizada en nuestras realidades latinoamericanas.

### **Bibliografía:**

Baez, J., & Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas*. Paidós Argentina.

- 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. (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). Inglés lengua otra: diferencia geocorpopolítica es diferencia colonial. En *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*, capítulo 1, 10-26. Edulp.
- Blanc, M. I., Branda, S. A., y Pereyra, S. (2023). La autopercepción del saber-ser docente en la formación inicial del profesorado a través de narrativas. *Entramados: educación y sociedad*, 10(13), 37-50.
- Branda, S., Torresel, L., y Bauzada Arbelaiz, S. (2024). De-construyendo el imperialismo en las prácticas docentes. Nuevos desafíos en el profesorado de inglés. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 62-80.
- Butler-Kisber, L. (2008). 22 Collage as inquiry. In *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 265-277). SAGE Publications, Inc..
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2008). Arts-informed research. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 55-70.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125–136. Universidad de Zaragoza.
- De la Cadena, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*, 4.
- Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational researcher*, 26(6), 4-10.
- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra* (V. Camps, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961)

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. (2.<sup>a</sup> ed., S. Koval, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1952)
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M. (2015). Intervenciones disciplinares, experimentación, continuidad, abducción. En Jornadas de Investigadores 2015. Secretaría de Investigación y Postgrado. FHyCS-UNaM Recuperado de: <http://www.comhum.com.ar/jinvestigadores/wp-content/uploads/2015/12/GARCIA>.
- Lao Montes, A. (2005) “Globalidad sin Dominación: Políticas y Pedagogías Descolonizadoras”. IPECAL (Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina). México: Universidad de Massachussets en Amherst.
- Lugones, M. (2005). *Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color*. Revista Internacional de Filosofía Política, 25, 61–75. Recuperado de <https://e-spacio.uned.es/bitstreams/661a3329-b1e0-42fe-9914-e627b9662155/download>
- 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*, 1, 127-167.
- Maldonado-Torres, N. (2013). Introducción. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 11–20). Editorial Abya-Yala.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo.
- Mignolo, W. D. (2019). The Way We Were. Or What Decoloniality Today Is All About. *Anglistica AION: An Interdisciplinary Journal*, 23(2).
- Miranda, C. (2019). Más allá de un cuento de hadas: resistencia y otros aprendizajes para la historiografía de la diáspora africana. *Rosa Campoalegre Septien & Anny Ocoró Loango (coords.), Afrodescendencias y contrahegemonías. Desafiando al Decenio*, 27-62.
- Pithouse, K., Mitchell, C., & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: A call to action. *Educational Action Research*, 17(1), 43-62.

- Pithouse-Morgan, K., Mitchell, C., & Pillay, D. (2014). Self-study of educational practice: Re-imagining our pedagogies. *Perspectives in Education*, 32(2), 1-7.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Buenos Aires: clacso.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, C. (2008). "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir". Quito: Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Weber, S., & Mitchell, C. (2004). Visual artistic modes of representation for self-study. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 979-1037). Dordrecht: Springer Netherlands.

## Notas

---

<sup>i</sup> Traducción propia: el clima, la ropa, el presente continuo, tener como causativo o la voz pasiva.

<sup>ii</sup> Traducción propia: Audio guía. Recorrido a pie Alfonsina Storni

<sup>iii</sup> Traducción propia: Ordenar los eventos.

<sup>iv</sup> Traducción propia: Turismo sustentable

<sup>v</sup> "Esto es así"

<sup>vi</sup> "Terminé"

<sup>vii</sup> "Señooo"

<sup>viii</sup> "Hagámoslo"

<sup>ix</sup> "No quiero hacerlo"

<sup>x</sup> "Puedo ir al baño?"

<sup>xi</sup> "¡Puedes hacerlo!"