



Graciela Viviana Baum,* María Florencia Di Martino,**
Carolina Marino*** y María Paula Saba****

Decolonialidad e inglés: pedagogías de (de)liberación y materiales de enseñanza

RESUMEN

Tradicionalmente, los libros de inglés del circuito comercial se han instalado en las instituciones públicas y privadas y han propuesto y reproducido sistemáticamente un modelo de enseñanza hegemónico y euro-usa-céntrico. Este carece de significado para lxs estudiantes locales en todos los niveles de enseñanza pero especialmente en el inicial y el medio, dado que no responde a sus identidades ni necesidades y obstaculiza el aprendizaje de la lengua bajo estudio. En respuesta a este vaciamiento que conlleva una crisis pedagógica, la mirada decolonial propone una alternativa al abordaje normalizado de la enseñanza de la lengua inglesa que desafía el canon moderno enunciado desde la matriz colonial del poder para acompañar procesos de conciencia y sanación en el aula de inglés y fuera de ella. Así, los materiales de enseñanza

* Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), especialista en Constructivismo y Educación por Flacso Argentina, maestranda en Lingüística (UNLP), investigadora categorizada, directora de proyectos de investigación, profesora adjunta ordinaria en la cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2, profesora adjunta en la cátedra Introducción a la Lengua Inglesa. Filiación: Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: gracielabaum@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9503-0154>

** Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), ayudante diplomada suplente en Introducción a la Lengua Inglesa (UNLP), ayudante diplomada en Curso Introductorio a las carreras de inglés (UNLP), profesora en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (nivel básico y superior) y colaboradora en Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo sobre Decolonialidad y Enseñanza de Inglés (UNLP). Filiación: Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: mariaflorenciadimartino@gmail.com

*** Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), profesora en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos



decoloniales situados portan esta impronta y la llevan al aula como espacio de (de)liberación.

PALABRAS CLAVE

Decolonialidad ▪ inglés ▪ pedagogías ▪ materiales de enseñanza ▪ lengua otra

TITLE

Decoloniality and English: Pedagogies of (de)liberation and teaching materials

ABSTRACT

Traditionally, commercial coursebooks have been set up in public and private institutions, and have proposed and systematically reproduced a hegemonic, euro-USA-centered teaching model that bears no relevance to students at none but especially initial and secondary educational levels. This is so since it does not respond to their identities and needs, thus hindering the routes to learning the language under study. In response to the kind of substantial emptying mechanism, which entails a pedagogical crisis in the field, the decolonial perspective offers an alternative to the normalized approach/es to teaching English. Thus, it challenges the modern canon enunciated from the colonial matrix of power and accompanies awareness and healing processes in the classroom and outside it. In this fashion, decolonial situated materials carry this stamp and bring it into the classroom as a space for (de)liberation.

KEYWORDS

Decoloniality ▪ English ▪ pedagogies ▪ teaching materials ▪ an other language

INTRODUCCIÓN

En el primer apartado, nos proponemos discutir y mostrar la relevancia de las políticas del decir y del nombrar –o lo político en el decir y en el nombrar–, entendido esto como la construcción de un lugar de enunciación. En dónde/desde dónde enunciamos y nos enunciamos como educadoras y desde allí nos construimos y

.....
Aires (nivel básico y superior), ayudante diplomada interina en Introducción a la Lengua Inglesa (UNLP), ayudante diplomada en Curso Introductorio a las carreras de inglés (UNLP), profesora a cargo en capacitación en Inglés (Tecnatura en Enfermería, Escuela de Gobierno) y colaboradora en Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo sobre Decolonialidad y Enseñanza de Inglés (UNLP). Filiación: Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: aromrn@gmail.com

**** Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), ayudante diplomada interina en Introducción a la Lengua Inglesa (UNLP), profesora en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires (nivel básico y superior), colaboradora en Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo sobre Decolonialidad y Enseñanza de Inglés (UNLP). Filiación: Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Correo electrónico: mariapaulasaba92@gmail.com



construimos nuestro entorno en un sentido geocorpopolítico (Mignolo y Tlostanova, 2006) y decolonial (Mignolo, 2005, 2009 y 2010). En el segundo apartado, pretendemos hacer un aporte a las líneas de reflexión teórica sobre nuestra disciplina (con las que acordamos y con las que no lo hacemos) y compartir las complejidades y complicidades propias de la enseñanza de inglés. En el tercer apartado, desarrollamos esta última idea a través de la reflexión sobre la lengua inglesa en cuanto lengua moderna/colonial y su impacto en los materiales de enseñanza disponibles en Argentina para su uso dentro del sistema formal de gestión pública y privada. En el cuarto apartado, entablamos un diálogo con la idea de lengua otra (Baum, 2018 y 2021) y su relevancia para generar una opción, mientras que también comparamos materiales de enseñanza decoloniales situados *ad hoc* (Baum, 2022) y libros de texto comerciales. Finalmente, y como conclusión, buscamos habilitar una mirada político-pedagógica alternativa esperanzadora y no una alternativa a las tradiciones existentes.

Incluimos en el título de nuestro trabajo la expresión “pedagogías de (de)liberación” porque deseamos discutir y deliberar en el campo pedagógico-político, buscando comprender los engranajes que hacen que la cultura y la política sean o –mejor dicho– devengan una misma entidad. Kusch (1976) nos dice que la cultura es una estrategia para vivir, y que –por tanto– es política; es entonces –la cultura– una estrategia política para vivir. Siguiendo al autor, no hay nada en lo político o en la política que no se entreme directa y profundamente con lo cultural, con la cultura en su sentido cualitativo, es decir, como creación, como decisión cultural y como actitud o gesto cultural. Esta concepción política y situada de la cultura –porque lxs sujetos culturales no somos una esencia ni un universal– nos va develando entonces la conflictividad histórico-estructural de nuestra propia cultura, la americana; nos va situando en perspectiva diacrónica para vernos en nuestra profundidad americana.

ENUNCIARNOS POR DENTRO Y POR FUERA DE LA MATRIZ COLONIAL DEL PODER

Aclaremos que nos situamos enunciativamente en el período moderno/colonial que Dussel (1994) denomina “primera Modernidad” –con datación en 1492 y la conquista de América– y *no* en la “segunda Modernidad” de los siglos XVIII y XIX, en los que emergen las voces poscoloniales referidas a la diferencia imperial británica y francesa sobre India y África. Geopolíticamente, para referir a nuestras experiencias de colonialidad, nos identifica el triángulo del Atlántico (*middle passage*) y las heridas de la racialización en Abya Yala. Abrevamos entonces en la perspectiva decolonial (Quijano, 1992 y 2000; Mignolo, 2005, 2009 y 2010) como lugar de enunciación situado para hablar de la lengua inglesa, su estatus y su enseñanza, como un campo de estudio deshistorizado y despolitizado. Decimos esto porque el colectivo docente en nuestra región/país no ha problematizado sustancialmente ni la lengua inglesa como lengua moderna imperial/colonial en



sí misma, ni las complicidades que ha sostenido en relación a su estatus global, ni las implicancias regionales/locales de curricularizar su enseñanza e instalar determinados discursos sobre su aprendizaje. Tampoco ha puesto en cuestión la formación local del profesorado en lengua inglesa, su impronta anglófila y meritocrática. Así lo demuestran voces tales como Montenegro (2017), Baum (2018) o los avances y primeros resultados del Proyecto de Investigación (2020-2022) radicado en el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación “Problematizar y rehistorizar la formación de profesorsxs de inglés (FaHCE-UNLP) en el marco del giro decolonial a partir del análisis crítico de Programas de Asignaturas en el período 2016-2020”, cuya segunda parte ya ha sido acreditada para el período 2023-2025.

Para situarnos brevemente en la perspectiva decolonial, empezaremos por decir que nos inspira una mirada y una comprensión de la Modernidad como colonialidad, es decir, como un fenómeno recíprocamente constitutivo. Esto nos permite ver la trampa moderna en su retórica que enmascara su lógica colonial. En este punto, recurrimos a Aníbal Quijano (1992), con su invaluable contribución: el patrón colonial del poder o la colonialidad del poder. El autor se enfoca en la Modernidad como momento histórico inaugurado en 1492 con la idea y categoría de raza: raza como sistema de clasificación (epistémica y ontológica) de las personas según la lógica superior/inferior, que deviene un sistema de relaciones sociales. Allí y entonces se articula en América/Abya Yala un patrón de poder que no ha terminado. Quijano desentraña su “conducta”, los modos en que este sistema-mundo (Wallerstein, 1979) produce y reproduce ausencias, racialización y esclavitudes, y señala –en su formulación original– una estructura central de poder colonial conformada por la epistemología, las lenguas vernáculos modernas, las instituciones y los actores. Estos conforman un dispositivo de control y gestión de la vida en cuatro grandes dominios o áreas: la subjetividad, la economía, la autoridad y el conocimiento. Traducido geopolíticamente, nos referimos a quien controla, es decir, al norte global –hoy un conjunto de poderes multipolar–; y al sur (del sur) global, es decir, lxs controladxs, también internamente desigualdxs en sus condiciones materiales de existencia.

En esta apretada síntesis deseamos mostrar la operatoria sistémica del patrón colonial del poder: los lugares y fijaciones de subjetividad que produce en términos de opresión, silenciamiento, invisibilización a partir de una matriz blanca, masculina, heteronormada, occidental/euro-usa-céntrica y capitalista. A esta formulación, el pensador argentino Walter Mignolo (2010) le suma, por un lado, la construcción de la doble faz en la denominación Modernidad/colonialidad y toda la emergencia y flujos de sentidos que esto habilita; por otro lado, una perspectiva semiótica que concibe el patrón en términos de una matriz en dos niveles de abstracción: uno, un complejo de subjetividades interrelacionadas que conforman la enunciación (el nivel de la ideación y voluntad de manipulación); el otro, el nivel asequible –con correlatos en la experiencia cotidiana– es el de los dominios que conforman los enunciados (de esa enunciación). Aquellos sentidos que, como sistemas sociales dentro de la Modernidad occidental, vemos, leemos, escuchamos,



es decir, consumimos e incluso reproducimos, constituyen esos enunciados; son la retórica moderna. Todos ellos esconden la lógica colonial. Ver esta dimensión implica una labor decolonial, ya que no es desde la Modernidad que se desarticula su cara oscura y constitutiva: la colonialidad. Finalmente, Mignolo (2019 y 2020) nos muestra el lugar de doble articulación de la Modernidad en la enunciación como constitución de esa matriz y en la simultánea destitución de toda la tradición no europea en cada uno de los dominios (constitución destitutiva).

Pues entonces, como vemos, podemos acceder únicamente a los enunciados (contenidos) cuyos términos de enunciación no solo escapan a nuestra voluntad sino que la cooptan de modos encubiertos (control y gestión de la enunciación sobre los enunciados). Si no podemos entrar en la enunciación más que a través de sus enunciados/contenidos, debemos enfocarnos en desarmar la retórica de salvación y *felicracia* para develar la lógica colonial, implícita en sus enunciados.

INGLÉS COMO TRAMPA MODERNA/COLONIAL O COMO CONCIENCIA POLÍTICA

Pues, ¿cómo se relaciona todo lo dicho hasta aquí con la lengua inglesa?

La lengua inglesa –en cuanto principal lengua moderna (junto con el francés, el alemán y el italiano en la segunda Modernidad y el español y el portugués en la primera Modernidad)– ejerce su gestión y control desde la enunciación en enunciados/contenidos “lavados” y, como decíamos, deshistorizados y despolitizados.

La tradición en nuestro campo ha sido funcional a prácticas y discursos importados e instalados bajo normas y estándares descendidos del norte global. Revisando brevemente el estado de la cuestión, encontramos una nutrida concurrencia de concepciones internacionalistas, globalistas, que han apostado a la linguafranquización, mercantilización de “el” inglés y a la adscripción a una plusvalía despolitizada; y también observamos muy pocas vertientes críticas de estos posicionamientos.

Nos referiremos a cuatro amplios tipos de propuestas que se hallan en circulación para la enseñanza del inglés en las esferas regional y local: “críticas”, poscoloniales, híbridas y decoloniales (Baum, 2021).

A. POSTURAS “CRÍTICAS”

Las posturas críticas –en el sentido débil al que nos referiremos aquí– son un componente institucionalizado central en todos los planteos pedagógicos actuales; algo así como un *must be* moderno que se recita, formulaicamente, a modo de *mantra* en los objetivos generales de la educación formal –con sus adecuaciones– en todos los niveles.

El campo de la enseñanza de inglés no es la excepción, sino más bien la regla dada la clásica procedimentalización del área, subsumida en aspectos lingüísticos



y comunicacionales, y su más reciente aproximación a la criticidad (en el sentido en que lo venimos tratando). Por esto notamos la intertextualidad con áreas otrora ausentes tales como la educación, la formación, la ideología, la sociedad, la ciudadanía, la política, entre otras. Sin embargo, entendemos que la inclusión de estas dimensiones no equivale –de manera espontánea ni automática– a un giro crítico en el sentido pedagógico.

A título de ejemplo, tomaremos dos muestras aleatorias del amplio repositorio de publicaciones dedicadas a la enseñanza “crítica” de inglés en el ámbito regional/local, y dialogaremos con ellas. Encontramos en Corradi (2017):

¿Cómo pueden enseñarse temas específicos de la enseñanza del inglés y, al mismo tiempo, abordar aspectos formativos? Primeramente, se deben conocer las metas de la educación. Más allá de las ideologías y políticas educativas de diferentes estados, la finalidad de la educación es la de formar a estudiantes para la sociedad en la que viven. (p. 87)

La pregunta que inicia esta cita no se contesta más que de manera general en el texto posterior, haciendo alusión a estrategias y usos de lectura cuando resulta crucial que la respuesta dé cuenta del punto de convergencia (enseñanza de inglés y aspectos formativos) que se discute. Por otro lado, entendemos que no es posible ubicarnos “más allá de ideologías y políticas educativas” para hablar de/sobre la educación, que es en sí misma un dispositivo ideológico. Al margen de que la finalidad de la educación no necesariamente implica formar estudiantes para la sociedad en la que viven sino para transformarla, es decir, leerla críticamente e indignarse ante la injusticia, la desigualdad, la racialización de modos accionables, prácticos, no estatuquoístas.

En el caso de una lengua extranjera como el inglés, los aspectos instrumentales se refieren a la posibilidad de lxs estudiantes de comunicarse, mientras que los formativos apuntan a una visión más global: “[...] la relación que existe entre lengua y cultura al punto tal que hoy en día se puede hablar de lengua-cultura. Estos y muchos otros son aspectos formativos que subyacen a la enseñanza de una lengua” (Corradi, 2017, p. 88).

La división de la lengua en instrumental-comunicativa y cultural abre una brecha de significación que deja sin correlato toda tesis respecto de la lengua como espacio de disputa, de lucha, de resistencia. Tal concepción relativiza la naturaleza y el poder eminentemente performativo de las lenguas. Por otro lado, la diferente medida de los alcances de la enseñanza de inglés y de la educación divide nuevamente las aguas de la lengua/comunicación y educación inargumentablemente.

ELT [*English Language Teaching* o Enseñanza de la Lengua Inglesa] se focaliza en el aprendizaje del inglés mientras que la educación incluye el aprendizaje a través del inglés; ELT se centra en el aula y la educación en la sociedad, sabiendo que el aula y la institución educativa son una muestra de la sociedad. ELT aborda la comunicación oral, muchas veces “de la boca para afuera”, en tanto que en un



marco educativo más amplio el interés es que los estudiantes aprendan a tomar la palabra. En síntesis, ELT enfatiza aspectos instrumentales y la educación incorpora, además, aspectos formativos. El objetivo de ELT y de la educación es que los estudiantes aprendan, aunque los alcances son diferentes: aprender a comunicarse y aprender a ser un miembro de la sociedad, para lo que la comunicación es esencial (Corradi, 2017, p. 89).

Ahora bien, ¿podemos separar la lengua de algo o de todo lo real o incluso lo existente? ¿Qué es lo que queda si le sacamos la lengua al mundo de la vida, sea este la educación, la escolarización, la socialización, etc.? ¿Cómo se implementa una secuenciación entre aprender a comunicarse para luego ser un ciudadano? Estas y otras preguntas nos llevan a pensar en que una lógica de particiones *ad hoc*, fragmentaria, es una maniobra de debilitamiento y desagenciamiento pedagógico y político que, eventualmente, no resulta conducente por más benévolos que sean los propósitos del docente. Barboni y Porto (2011) consideran que:

la internacionalización del inglés [...] a través de la era digital y de internet presenta a los niños y jóvenes nuevas exigencias lingüísticas y nuevas formas de interacción, exigencias que en el siglo XXI aparecerán en inglés. Aquellos niños y jóvenes que no estén alfabetizados en inglés en el futuro cercano tendrán dificultades para insertarse en el ámbito laboral, académico y profesional. El Estado, mediante la Ley N° 26.206 y las políticas curriculares implementadas a partir de ella, reconoce que la escuela pública en la actualidad debe estar preparada para responder a estas necesidades. (p. 41)

Esta concepción despolitiza el escenario ya que asume como estado de cosas una internacionalización del inglés a la que des-carga de sentidos e intereses en un esquema de fuerzas que sabemos *a priori* desigual; recurre a una serie de elecciones léxicas para nombrar (“nuevas”, “exigencias”, “futuro cercano”, “dificultades”, “insertarse”, “necesidades”) que solo exotiza la diferencia (los otros de), traza la línea a la que De Sousa Santos (2018) recurre para dividir dos tipos de sociabilidades: de un lado y de otro de la línea abismal, la cosmopolita y la colonial; por último, la cita no se pregunta por las condiciones de enunciación de lxs sujetos excluidos (de lo “laboral, académico y profesional”), sino que provee un diagnóstico y un pronóstico basados en una retórica racializada (¿quiénes son “aquellos niños y jóvenes que no estén alfabetizados en inglés”?). Concluyen las autoras:

Esto implica un reconocimiento por parte del Estado acerca de la necesidad de propiciar la educación en inglés en la era de la globalización e internacionalización del conocimiento y la información. El inglés es una lengua de comunicación internacional y su incidencia en el acceso a la información y al conocimiento es determinante. Asimismo, el inglés es determinante para poder interactuar con sujetos de las más diversas culturas y para poder vehicular los propios significados culturales en un contexto transnacional. En este sentido, la educación en inglés



que brindemos a nuestros niños y jóvenes, con las características que hemos descrito en este capítulo, será fundamental para contribuir a la construcción de una sociedad cada día más inclusiva. [...] Asimismo, hemos sugerido en este capítulo que las estrategias de intervención desde el Estado, con sus instituciones formadoras, deben permitir el desarrollo de culturas de formación que trasciendan las culturas académicas actuales en pos de nuevas construcciones que contemplen la diversidad de identidades docentes (Barboni y Porto, 2011, pp. 153-154).

Tal como nos preguntamos respecto de quiénes son los niños y jóvenes alfabetizados a los que aluden las autoras más arriba, aquí nos preguntamos por el énfasis y el carácter categórico de la afirmación sobre la imprescindibilidad del inglés (“es determinante”), a pesar de que en páginas previas hacen voluminosa referencia a las relaciones entre poder y saber en términos de hegemonía o imperialismo lingüístico, además de señalar sus consecuencias. No podemos sino volver sobre la evaluación de la educación en inglés como “fundamental para contribuir a la construcción de una sociedad cada día más inclusiva” y repensar qué tipo de sociedad inclusiva se construye sobre la creencia de que el inglés, en cuanto lengua moderna/colonial mayoritaria, dejará espacio simbólico genuino para el desarrollo de lenguas minoritarias, subalternizadas, oprimidas. Para esto debería dejar de ser una lengua moderna, dado que la Modernidad –ya lo hemos dicho– se constituyó destitutivamente como condición *sine qua non* en relación con todas las formas de saber, ser, conocer, sentir, percibir, gobernar, administrar. Pensar que el inglés generará un aula inclusiva es parte de la retórica moderna (quien no sepa inglés no llegará, no alcanzará, no pertenecerá...) es ponerlo en el lugar de un plusvalor naturalizado y legitimado por las instituciones educativas, y promover desde el Estado un modelo de inclusión subordinada (incluir para dominar), aun desde posturas de nativización o translingüismo. Este Estado, otra de las instituciones modernas, define, regula e interviene políticas educativas y lingüísticas en nada ajenas al orden mundial, vertical y constreñido por organismos internacionales que –más allá de sus discursos inclusivos– son funcionales a una agenda central. Mirar al Estado como ejecutor atomizado de decisiones internas, sin complejidades y compromisos multilaterales, y depositar expectativas exclusivamente en sus respuestas, nos hará perder grandes oportunidades de gestionar propuestas y transformaciones desde las bases y estamentos intermedios.

B. POSTURAS POSCOLONIALES

Existe la impronta de una agenda bastante voluminosa dentro de la tradición poscolonial para la enseñanza de inglés en contextos de lengua segunda y lengua extranjera (Canagarajah, 2004, 2005, 2006 y 2007; Kumaravadivelu, 2003, 2012 y 2016; Akbari, 2008; Hsu, 2017; Zhang, 2008), un mapeo bibliográfico para construir el estado de la cuestión lo confirma. Son muchxs lxs autores que adoptan marcos poscoloniales, aunque entendemos que tal adopción no puede no ser una



opción situada. Con esto queremos decir que optar por un anclaje teórico poscolonial, y no simplemente tomar algunos conceptos o aspectos, no es, a nuestro entender, una alternativa elegible en/desde Latinoamérica/Abya Yala y las subjetividades que la habitamos. Habremos de desarrollar algo más esta disquisición entre teoría poscolonial y perspectiva decolonial, a fin de argumentar nuestra posición decolonial y situada, y lo haremos en dos sentidos.

Un primer sentido, teórico y geocorpopolítico, anterior a toda mirada disciplinar(izante) y aplicada; un segundo sentido, del orden de consideraciones pedagógicas *ad hoc* y especificidades teórico-prác(x)icas. Antes de adentrarnos en esta tarea, es menester reconocer la buena vecindad y diálogo entre ambos posicionamientos (poscolonial y decolonial), ya que, como veremos, son tributarios de un mismo mal y comparten la voluntad de recorrer algunas preguntas y desentrañar algunas inquietudes que ocupan a uno y a otro.

El primero de los sentidos en que diferimos de los estudios poscoloniales se relaciona con el punto de referencia histórico al que una y otra mirada llama “colonial”. Si bien ambas refieren al colonialismo como hito histórico del que se desprenden, la teoría poscolonial mira a los siglos XVIII y XIX, y la perspectiva decolonial mira al siglo XVI. La primera se refiere a los imperios británico y francés; la segunda a los imperios ibéricos, portugués y español. La primera piensa un imperialismo continental; la segunda, uno marítimo. La primera emerge teóricamente intentando comprender las vivencias y secuelas de la ocupación territorial, y la dominación militar, política, económica, cultural y social de los pueblos subyugados en el período que Dussel (1994) denomina segunda Modernidad y que se corresponde con la Ilustración europea; mientras que la segunda hace lo propio en la primera Modernidad, conquistando no solo el espacio concreto, sino también el tiempo mediante la invención de la tradición europea con el advenimiento del Renacimiento no ya como movimiento europeo sino planetario.

En este punto nos detenemos, ya que la diferencia entre una y otra concepción del inicio de la Modernidad, entre otras, distingue de manera sustancial ambas posiciones. La perspectiva decolonial entiende que la Modernidad, el colonialismo y su despliegue extractivista son condición de existencia del capitalismo, el cual no hubiera sido posible sin esta mudanza de riquezas hacia Europa. La teoría poscolonial –con una mirada fuertemente reduccionista– entiende la preexistencia de un capitalismo europeo y de constitución intraeuropea, que viene a colonizar territorios periféricos. No levanta la mirada cuatro siglos atrás, sino que se instala en el bucle histórico de su propia experiencia de colonización. Como hemos dicho, son experiencias muy disímiles de sometimiento y sujeción a cánones ajenos, ya que en el caso del colonialismo del siglo XVI nos encontramos frente a la mayor masacre de la humanidad, con la inauguración de la categoría de “no-humano” con núcleo en la categoría de raza para justificar la negación ontológica y epistémica de los pueblos de Abya Yala y de los esclavizados transportados desde África. Hablamos pues, como anticipamos, de una geo-corpo-política que nos ubica en diferentes lugares de enunciación, en territorios geopolíticamente diferenciables, con cuerpos marcados por procesos distintos y con heridas coloniales también de



otra naturaleza. Podemos teorizar y comprender la colonización, pero no igual, porque nos sucedió de maneras distintas. Luego, los rumbos que tomaron las dos escuelas de pensamiento también reflejan estas divergencias de puntos de partida, ya que lxs estudiosxs poscoloniales (entre quienes se destacan Said, Spivak y Bhabha) se fueron inscribiendo en un paradigma culturalista, muy ligado a la crítica literaria y al análisis textual y del discurso, siguiendo a pensadores dentro del posestructuralismo francés (Derrida, Lacan, Foucault). Lxs pensadorxs en la perspectiva decolonial no giraron hacia Europa ni retomaron líneas posmodernas como lxs poscoloniales, sino que se distanciaron de las narrativas de la Modernidad mediante una genealogía que se deriva de pensadores como Sepúlveda, De las Casas, Guamán Poma, Garcilaso de la Vega, que serán revisadas y retomadas por intelectuales latinoamericanos como Mariátegui, Quijano, Dussel, Wallerstein, Mignolo, etc.

Para la teoría poscolonial, el colonialismo quedó en el pasado, por eso es “pos”, ha sido superado y el pensamiento poscolonial se piensa como el instrumento emancipador de tal yugo y sus secuelas. No pervive ni convive con el poscolonialismo. Para la perspectiva decolonial el colonialismo también ha prácticamente concluido, pero la colonialidad, la cual ha instalado una lógica más allá de la constitución imperial *in situ*, que continúa, permea el sistema-mundo, y su definición, resistencia y trascendencia son parte constitutiva de un proyecto decolonial.

Finalmente, nos importa decir que la agenda de la decolonialidad es fuertemente política, no se restringe a los ámbitos académicos, como ha venido sucediendo marcadamente dentro de los estudios poscoloniales, especialmente en universidades de Estados Unidos. La decolonialidad construye activamente una militancia, es praxeológica, es decir, reflexiva y accionable a la vez. En este sentido, encontramos sumamente sugerente y atinada la observación de la intelectual mejicana Breny Mendoza: “Nadie dice ‘vamos a poscolonializarnos’, pero sí ‘vamos a de(s)colonializarnos’”.¹

El segundo sentido en que diferimos de la mirada poscolonial no deja de constituirse en un motivo situado, aunque aquí lo abordaremos en términos disciplinariamente situados. Intentaremos demostrar que cualquier aproximación a la enseñanza de inglés en/desde Latinoamérica y de la mano de una pedagogía territorial, en cuanto que mira a Latinoamérica y sentipensa en/con ella, no puede retomar discursos poscoloniales de globalización y/o internacionalización (hibridez, liminalidad, tercer espacio, todas formas contiguas no subversivas del *statu quo* moderno, aunque sí del colonial) sin caer en la trampa moderna que equipara inglés con instrumentalismo, oportunidad y modernización; y tampoco sin quedar sujeto a la retórica de interculturalidad e inclusión enunciada desde organismos supranacionales tales como la UE o la Unesco, que construyen falacias y despiertan aspiraciones subsumidas en el pastiche euronorteamericano.

Tomaremos dos instancias para ilustrar el modo en que los estudios decoloniales son sumados a la enseñanza de inglés en contextos locales. Desde nuestro

1. Recuperado de: <https://youtu.be/sndnRsuL17A>



sur global, Calvete y De Laurentis (2014), siguiendo a Canagarajah (2005), se refieren a una descripción de la lengua inglesa en estos términos: “En este nuevo orden mundial ‘el inglés ha alcanzado comunidades globales que tienen que negociar su pluralidad a través de las fronteras’” (Calvete y De Laurentis, 2014, p. 238). Observamos la impronta de un pensador poscolonial hindú radicado en Estados Unidos, con filiación académica en Pensilvania, cuya relación con la lengua inglesa es como lengua segunda, y por esto, en gran medida, constitutiva de su subjetividad. Sin embargo, los cruces con el estatus de lengua “extranjera” –como suele denominarse– no son tan claros. Por otro lado, la noción de “comunidades globales” sin inscripción en cuanto a lo que tal construcción implica, y la instalación discursiva de “nuevo orden mundial” como estado de cosas, propone una crítica a las consecuencias de la globalización pero no a su estatus de existencia (como si se tratara de un fenómeno natural y espontáneo) ni a los modos de dismantelar lo que no es sino una construcción orquestada por las potencias centrales.

Los estudios poscoloniales recortan de su agenda crítica ciertas esferas de la realidad con las cuales no comprometen su resistencia, ni entablan conflictividades, aunque planteen de manera sumamente crítica –como lo hacen Canagarajah y otros tales como Kumaravadivelu– la relación de “el” inglés y el imperialismo lingüístico con las lenguas y culturas no eurocéntricas. Sin embargo, la globalización es la estructura de poder que andamia todos estos y otros sistemas de opresión, cualquiera sea el ámbito de la vida.

Continúan Calvete y De Laurentis (2014):

la lectura literaria en Comunicación Integral se realiza en el contexto de un profesorado de inglés como lengua de comunicación internacional. Sin dudas, el surgimiento de variadas versiones del inglés y múltiples identidades culturales y lingüísticas han puesto en tela de juicio constructos tales como hablante nativo, lengua estándar o propiedad del idioma. (p. 238)

Dicho esto, en un contexto de lengua segunda, las múltiples identidades culturales y lingüísticas son bien distintas de las que podemos referir en un contexto de aprendizaje de inglés con otro estatus. Si bien compartimos la reflexión sobre constructos tales como “hablante nativo”, “lengua estándar” y “propiedad del idioma”, no podemos soslayar el hecho de que en nuestro contexto no es un idioma, no gravita del mismo modo sobre las identidades ni sobre la sociedad civil en general en cuanto lengua de escolarización y de circulación social a escala nacional. Las autoras mencionadas instan a un abordaje cultural multifacético que incluya a las culturas de las diversas comunidades donde el idioma es utilizado. A tal fin, lxs docentes deben también cruzar fronteras en forma constante y practicar una pedagogía que negocie discursos y culturas en oposición (Calvete y De Laurentis, 2014, p. 239).

Sin embargo, las fronteras desfronterizadas de la globalización nos ponen de cara a las desigualdades e injusticias más grandes cuanto más se abre el plano planetario y donde la pedagogía, más que negociar discursos debe desarticular violencias, pertrechar subjetividades y comunalidades para resistir los embates



globales, patriarcales, capitalistas, coloniales. No son culturas opuestas, son culturas otras: no nos separa la lengua sino cuatro siglos de opresión y formas de lucha que trascienden la intelectualidad y la academia.

Acordamos con las autoras en “conseguir que los futuros educadores no sean consumidores acríticos del idioma ni de los textos y materiales producidos por las agencias de poder” (Calvete y De Laurentis, 2014, p. 239) y enfatizamos la necesidad de ingresar al currículum de la formación docente inicial el diseño de materiales de enseñanza *ad hoc*, decoloniales y situados. Continúan las autoras:

[...] con el objetivo de poner en contacto a los alumnos, futuros profesores de inglés como lengua extranjera, con algunas de las culturas e identidades donde opera el idioma. Se trata indudablemente de un corpus post-colonial puesto que incluye producciones literarias de autores cuyas culturas e identidades han sido afectadas por la experiencia del colonialismo y que han desafiado al canon tradicional y las ideas dominantes sobre literatura y cultura. [...] No caben dudas que el aprendizaje del lenguaje es ideológico; por lo tanto al decir de Canagarajah [...], “la solución no es escapar de la política, sino negociar con las agencias de poder para una emancipación personal y colectiva” (Calvete y De Laurentis, 2014, p. 240).

En relación a la primera parte de la cita, entendemos que la elección de un corpus poscolonial responde a la necesidad de abreviar en autores anglohablantes nativos o en contextos de segunda lengua. Es una decisión acertada –creemos– en cuanto a la importancia de una mirada crítica y rupturista del canon. Sin embargo, esta adscripción concierne a las tradiciones culturalistas y literarias –típicas de los estudios subalternos, poscoloniales y orientalistas– y no a estamentos económicos, geopolíticos, corpopolíticos, decoloniales en el sentido de la experiencia y la herida colonial. Con excepción de autores de la talla de Frantz Fanon y Aimé Césaire, los planteos poscoloniales se han radicado, como ya hemos dicho, en aspectos identitarios y culturales expresados a través de la literatura y la crítica literaria. Luego, tanto la afirmación de las autoras como la cita que adoptan de Canagarajah, nos ubica en un lugar doblemente distante: por un lado, decir que el aprendizaje del lenguaje es ideológico es, primero, quitar la lengua del escenario –por error u omisión–, ya que no es el lenguaje el que está en cuestión, ni la función simbólica *per se*, sino la lengua con su hueste de disputas, batallas, resistencias en cuanto cónclave de poder político (ontológico, epistémico, económico). Por otro lado, decir que la solución es negociar con las agencias de poder para lograr la emancipación se traduce en un posicionamiento *top down*, es decir, funcional al poder hegemónico y, por ende, de descrédito hacia las formas de insurgencia que se construyen desde las bases, con los movimientos sociales, populares y de manera colectiva. Negociar en estos términos, claramente no es “escapar de la política”, sino alinearse políticamente con los centros de poder/saber y aceptar una “emancipación” concedida y no tomada por quienes por derecho la demandan.

El segundo ejemplo en esta línea, proveniente de Venezuela, revela la fuerte impronta de fuentes eurocéntricas críticas del eurocentrismo y de pensadores



poscoloniales a la hora de teorizar la hegemonía de la lengua en ese país latinoamericano. El recurso a la teoría crítica desde una perspectiva ecológica, incluso contrapuesta a la mirada de difusión homogeneizante, no puede dar cuenta más que desde la propia comprensión de “la historia” del lugar que ocupa la enseñanza de inglés en el contexto venezolano. Esto plantean las autoras:

Es por ello que la enseñanza del inglés, en la era de la globalización, debe reconocer las distintas variedades de la lengua existentes en todo el mundo, y asumir su rol como medio de comunicación intercultural entre personas de diferentes contextos, así como de proyección de los propios valores culturales y de la identidad de los hablantes (Moncada Vera y Chacón Corzo, 2018, p. 212).

A pesar de retomar voces críticas de pensadores poscoloniales o dentro de la corriente crítica europea, el posicionamiento que surge por fuera de los intertextos es, por lo menos, desafectado, ajeno al compromiso político de pronunciarse en relación a la globalización, a la interculturalidad y a las identidades culturales. Estas entidades –afirmadas y objetivizadas sin más– adquieren la inercia y la existencia de lo nombrado. Las autoras se inscriben en marcos teóricos tales como el presentado por Tsuda:

En otras palabras, la perspectiva ecológica opone resistencia al histórico estatus hegemónico de esta lengua a nivel mundial, promoviendo así una política del inglés para una comunicación más justa y fundamentalmente intercultural. Y es que el lenguaje es parte de la cultura de una sociedad y, por tanto, por medio de este, los individuos expresan su identidad y su ideología.

Según esta visión, los individuos deben tener la libertad de usar el idioma de su preferencia en cualquier circunstancia y no aquel que se les quiera imponer (Tsuda, 2008, citado por Moncada Vera y Chacón Corzo, 2018, p. 216).

En el contexto de un escrito de corte antihegemónico, hallamos posiciones sumamente funcionales a la retórica moderna que sostiene constructos de justicia social, soberanía identitaria y lingüística como velos para seguir operando colonialmente. El anti-imperialismo lingüístico al que hace referencia Tsuda (2008) en términos de “resistencia” provoca un giro o una apertura en los contenidos puestos en consideración, pero no en las condiciones de la enunciación, ya que esta sigue orbitando la cosmovisión del opresor que concede la libertad a un Otro oprimido para hacer uso de ella según voluntad del opresor.

C. POSTURAS HÍBRIDAS

Generamos la categoría de posturas híbridas dado que en varias aproximaciones encontramos, ya sea una suerte de confusión terminológica entre las perspectivas decolonial y poscolonial, o una superposición de enfoques. En el primer grupo,



por ejemplo, hallamos el productivo volumen de Despaigne (2021). Si bien el texto es de claro posicionamiento decolonial, las menciones al contexto del trabajo, a las subjetividades involucradas, etc., son todas referenciadas como poscoloniales, incluso autores de clara inscripción decolonial son también equivocadamente agrupados bajo tal rótulo:

[...] cómo influyen el aprendizaje de lenguas “globales” en contextos poscoloniales, tales como el de Méjico, y cómo los estudiantes de minorías navegan estas ideologías volviéndose agentes de su propio aprendizaje. Este libro subraya las relaciones de poder desiguales entre lenguas y otras formas de herencia cultural en contextos poscoloniales [...]. (p. 1; la traducción es nuestra)

Continúa la autora:

Es más, la mayor parte de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el nivel universitario en contextos poscoloniales como Méjico no toma en consideración los contextos socio-culturales mayores de los estudiantes de minorías. (2021, p. 2)

En relación a los pensadores elegidos por la autora, observamos:

En otras palabras, busca explorar si las percepciones de los estudiantes de minorías acerca del inglés están moldeadas por el legado cultural colonial mejicano (Mignolo, 2005; Escobar, 2005; Quijano, 2000) mediante el examen de la relación entre las identidades de estudiantes becados (indígenas y mestizos) y la dedicación a la lengua extranjera. (p. 3)

Vemos cómo las identidades indígenas y mestizas, junto con autores que se auto-refieren como decoloniales, conviven sintagmáticamente con el lexema “poscolonial”. En otro artículo, la autora vuelve a referirse erróneamente a los pensadores decoloniales: “Los poscolonialistas latinoamericanos, como Mignolo y Quijano” (Despaigne, 2015, p. 61). Sin embargo, su planteo es decolonial en cuanto

Ambos conceptos, modernidad y colonialidad de poder, ayudarán a entender cuál es el legado colonial inherente al contexto sociohistórico en que viven los participantes de este estudio, es decir, las relaciones de poder que iniciaron en la época colonial y siguen existiendo hoy en día en su vida universitaria (Despaigne, 2015, p. 62).

Entendemos que el aporte de la autora, que es de sumo interés para el campo de estudios, se ve opacado por tal interferencia conceptual.

En el segundo grupo, en esta línea híbrida de pensamiento, encontramos varios desarrollos en Colombia tales como Granados Beltrán (2018) o Soto-Molina y Méndez (2020). Estos últimos autores abordan la manifestación del colonialismo lingüístico en los libros de texto. Adherimos a la perspectiva planteada por ellos



respecto del esquema de fuerzas que implican la enseñanza y el aprendizaje de una lengua moderna/colonial como “el” inglés y volvemos sobre las preguntas que formulan:

Desde un punto de vista decolonial, es verdaderamente necesario decolonizar las mentes de las personas, abrazando una comprensión crítica de cómo la enseñanza de ILE [Inglés Lengua Extranjera] está compuesta de fuerzas políticas y culturales que llevan a acciones. Significa estar alertas y ser sensibles a los modos en que los profesores de inglés pueden ser usados como instrumentos de estas nuevas formas de colonización por su identificación relacional con la lengua inglesa. Entonces, las preguntas de este tipo deben ser una preocupación constante durante la planificación y dictado de las clases: ¿qué tipos de acciones son recomendables para resistir el colonialismo lingüístico al enseñar inglés? ¿Qué proceso de toma de decisiones estratégico favorece un estilo de enseñanza justo y equitativo en relación a la cultura? (Soto-Molina y Méndez, 2020, p. 17; la traducción es nuestra).

Sin embargo, nos resulta llamativa la falta de bibliografía en la línea decolonial, de modo que las preguntas que cierran la anterior cita puedan abordarse no solo desde una mirada de justicia y equidad sino territorial, situada y consciente de procesos que, lejos de reducirse al colonialismo lingüístico, se radican en la colonialidad del poder. Desde allí, desde su enunciación, impactan todos los dominios de la vida, incluidas las lenguas y culturas. Por otro lado, entendemos que referirse a un “estilo de enseñanza” resulta una estrategia débil, ya que debemos pensar en un agenciamiento político de lxs educadores, que excede el aula y la institución para constituirse en un acto social, comunitario y transversal.

D. POSTURAS DECOLONIALES

En Argentina solo hemos podido identificar unos pocos trabajos (Pereyra, 2017a y 2017b; Montes, 2020 y 2021; Sarasa, 2017) fuera de nuestras propias contribuciones.

En relación a Pereyra (2017a y 2017b), la autora apuesta a una opción decolonial, aporta bibliografía y especulaciones relevantes y pertinentes. Así sitúa su propuesta:

Nuestro proyecto de investigación se inscribe en la perspectiva de la interculturalidad y la decolonialidad [...]. Este pensamiento se articula desde América Latina a partir de una red de intelectuales que busca intervenir en el discurso hegemónico de la ciencia eurocéntrica y sus saberes presentados con valor de universales para configurar un espacio otro de producción de conocimiento, de y desde la diferencia colonial (Pereyra, 2017a, p. 21).

Y continúa:



El inglés, en tanto que lengua desde la que se proyecta la expansión global colonial, da cuenta de su carácter imperial en cuanto impone jerarquías que asignan validez a un orden cultural, económico, político y social, así como a un modo de pensamiento en detrimento (o a través de la llana negación) de otros órdenes existentes o posibles [...] (Pereyra, 2017a, p. 27).

Concordamos con ella en su valoración:

En ese sentido, consideramos los libros de texto como elementos que representan identidades a través de discursos y que generan prácticas determinadas. Para poder devenir en otras representaciones, para asumir ese carácter dinámico y transformador identitario, debemos situarnos en nuestro tiempo y espacio (Pereyra, 2017a, p. 35).

Como se aprecia en esta última cita, su mirada está especialmente relacionada con los libros de texto en el contexto local sobre los cuales realiza una crítica muy detallada y –a nuestro modo de ver– atinada, pero no aporta un ejemplario ni una propuesta metodológica que andamie este giro *ad hoc*.

Montes (2021), por su parte, ofrece una articulación sumamente potente al hilvanar un breve marco decolonial con una lectura de *La Tempestad* de Shakespeare (1911) y la contraescritura de Aimé Césaire *Una tempestad* (1969) como proyecto performativo áulico, cuyo punto de apoyo y de fuga es la cita en la cual Calibán les dice a Miranda y Próspero: “Me enseñaste a hablar, y mi provecho es que sé maldecir” (Montes, 2021, p. 2). Este hundirse en los confines de la lengua del colonizador para empoderarse y desmarcarse de la asimetría de poder resulta un recurso crítico a la hora de extrapolarlo a la enseñanza y aprendizaje de inglés en el contexto local.

Montes (2020) aborda una experiencia pedagógica y proyecto decolonial:

[...] en el marco de una exhibición de arte organizada por el Departamento de Artes a fines del año 2018. Con el objetivo de trascender el aula y resignificar el trabajo sobre arte latinoamericano realizado previamente a través de una secuencia didáctica, propusimos a los alumnos participar en dicha exhibición recreando ellos mismos, por medio de fotografías, algunas de las pinturas ya analizadas en dicha secuencia didáctica. Las recreaciones fueron acompañadas por las obras originales y por una breve descripción de las mismas. (p. 6)

El acto político de poner el cuerpo como exposición performática, sensible, vivencial, para acercarse al contenido de las visualidades y estéticas latinoamericanas es una expresión de posicionamiento decolonial. El uso de la lengua es parte creativa de tal intervención liberadora y del desacople de la modernidad/colonialidad planteado por la autora. En el mismo texto, Montes (2020) nos interpela:

Ahora bien, ¿cómo salirse radicalmente del paradigma epistémico monocultural occidental en el marco de una clase de inglés? ¿Cómo traspasar el poder



epistémico? Lo que proponemos en este proyecto es transgredir los modelos de alfabetización occidental, los cuales han colocado a la palabra escrita en un lugar de prestigio frente a otras formas de conocer el mundo propias de los pueblos originarios como la danza, la música, la tradición oral, la imagen, entre otras cosas. (p. 7)

Su lugar de enunciación retoma a las claras un sentipensamiento pluriversal capaz de insurgir las estructuras coloniales y desafiar los cánones modernos para develar mediante una pedagogía decolonial las destituciones operadas por la blanquización de los mundos y de los imaginarios.

Sarasa (2017) aborda la investigación sobre narrativas descolonizadoras en la formación docente inicial, para lo cual recurre a pensadores clave dentro de la perspectiva decolonial y emplea sus ideas fuerza de manera sumamente potente y creativa. La autora genera cruces valiosos entre poesía, performática y construcción de identidad, que permiten ver, sentir y pensar la potencialidad reflexiva y transformativa de estos procesos de escritura colaborativa. Su meta principal es explorar el potencial descolonizador de las narrativas en la formación inicial del profesorado, en este caso de inglés.

La indagación narrativa, y las pedagogías que la acompañan [...], empoderan la (trans)formación de docentes en formación al brindarles la ocasión de co-componer su (futura) identidad profesional durante los trayectos de aprendizaje universitario. Asimismo, nuestro estudio resignifica su marco conceptual a la luz de pedagogías descoloniales [...]. (p. 51)

Continúa diciendo la autora que “las pedagogías descoloniales no solo alumbraron nuevos sentidos de los relatos, sino que nos permitieron autoralmente liberarnos de formas más constrictivas de representar nuestra investigación” (Sarasa, 2017, p. 61). Esta reflexión permite vislumbrar las posibilidades de apertura a la pluriversalidad constitutiva que ofrecen las pedagogías descoloniales dada la urdimbre de liberación y sanación tanto para lxs estudiantes como para lxs docentes investigadores involucrados. Entendemos con la autora que esta apertura a modos otros de sentipensarse, decirse, narrarse y representarse colectivamente son caminos de encuentro, enseñanza y aprendizaje continuos.

Por ejemplo, en situaciones de la vida cotidiana académica y extraacadémica, es habitual leer/oír: “La lengua inglesa garantiza el acceso al mundo científico y académico (entre otros)”. El enunciado (que no es ingenuo) encarna la retórica de salvación y progreso individual. Lo que no siempre se ve es la lógica colonial: es más que una lengua y que cualquier lengua. Refuerza un orden en el que “una” lengua se convierte en lengua de conocimiento, impone el consumo, enseñanza y aprendizaje de esa lengua en el ámbito internacional y promueve su expansión para la consecución de metas u objetivos. La retórica moderna se articula solapadamente con la lógica colonial en todos estos implícitos. Construye la exclusión mediante la constitución de un círculo de pertenencia y prestigio en torno a la



lengua que garantiza el acceso a un mercado mediante un bien o recurso. La otredad queda automáticamente conformada por el “otro de” o “el otro no” (europeo, norteamericano, anglohablante nativo o no). Para no pertenecer a este último grupo de exclusión, hay que hablar/escribir en inglés.

“El” inglés es la lengua que produce y controla los significados del capitalismo global: la lengua del mercado, la lengua del dinero, la lengua de las finanzas, la lengua de los *mass* y *social media*, la lengua de la ciencia, la lengua de la academia y su *class culture*, la lengua de “el” conocimiento, la lengua de la industria cultural (entretenimiento, tecnologías, etc., y por ende de la pobreza, marginalización, subalternización, esclavismos, accesos obturados). Pero yendo un paso más allá de lo enunciado, ¿en qué términos es enunciado? ¿Cuáles son las condiciones de esa enunciación? ¿Qué coordenadas geocorporopolíticas marcan las reglas de juego y definen quién es el ventrílocuo (lógica colonial) y qué artificios (retórica moderna) median esa locución? Las lenguas no son propiedad de sus usuarixs (falacia de desajenidad) más que en el discurso multiculturalista del capitalismo global, en un sentido lavado/despolitizado funcional al poder hegemónico (Walsh, 2009). Luego, además de las complejidades y colonialismos internos (desigualdades, básicamente, en el acceso a la palabra) de cada cultura/pueblo, volver sentido común el posible adueñamiento de una lengua colonial permite objetivar la lengua –cuando en realidad se trata de un organismo vivo, activo, que respira, cambia, surge y resiste–; y permite ocultar la asimetría inherente a esta relación de poder (usuario x – lengua moderna no nativa, inglés en este caso) que arroja una ecuación inversa: los usuarios son usados por la lengua de la enunciación y por la lengua-*commodity* que les hace creer, les hace decir, les hace hacer (Calvet, [1974] 2005). Lxs sujetxs se simbolizan en su lengua nativa de manera constitutiva e irreductible.

Veámoslo en el entorno pedagógico. En una enunciación (colonial) que tematiza cuestiones consideradas significativas, necesarias o urgentes en la agenda moderna y –por ende– decide curricularizar (tematizar, conceptualizar) esos espacios de significación, al enunciarlos en inglés, ¿qué añade, qué sustrae? ¿Da igual hacerlo en inglés –en cuanto lengua colonial– que en otra lengua? ¿En qué términos se significa, se comunica, se negocia eso que se *incluye* curricularmente en inglés? Pensemos luego por qué, para qué, para quién incluimos. La *inclusión* da existencia a la otredad en el discurso pedagógico de la interculturalidad relacional y funcional (Walsh, 2009) mientras los términos del diálogo permanecen en la órbita de la lógica colonial. ¿Qué hacen los materiales de enseñanza “de autor”, de editoriales monopólicas? Subsidiarizan a partir de sus centros y sucursalizan la enseñanza de la mano de una de las mayores organizaciones dedicadas a estos propósitos: TESOL (enseñanza de inglés a hablantes de “otras” lenguas). Otras = “el resto”. Esto en el contexto de una diáspora angloaprendiente ampliamente mayor que la población anglohablante nativa.

Nos preguntamos entonces: ¿seguiremos enseñando inglés como “una herramienta necesaria, útil”, como “una puerta a oportunidades”, como “un camino hacia el éxito” o –por el contrario– seguiremos afectando su no comando



en cuanto “carencia”, “déficit”, “obstáculo”, o verdadera “obturación”? La retórica moderna siempre hace una promesa tras señalar una falta para articular una necesidad de compensación. Este algoritmo constituye el *ethos* moderno/colonial.

Ahora bien, ¿podemos continuar sin reparar en la pedagogía de subalternización que conlleva y en la posición meritocrática que esgrime? ¿Podemos –desde nuestro lugar de enunciación en el sur del sur global– seguir sosteniendo complicidades políticas, epistémicas, educativas, etc., con “el” inglés y su arco de representaciones? Creemos que para dejar de mirarnos en el espejo del “otro de” (del lado de la línea que nos pusieron y que gentilmente ocupamos creyendo que somos ellos) es preciso dejar de entender la otredad como una categoría ingenua, como un significante vacío; es preciso nombrarnos y nombrar la diferencia con claridad, porque los nombres –los sustantivos– han sido tomados por la retórica moderna y no admiten re-simbolización, porque han sido normalizados y comoditizados. Los aprendimos, los consumimos –las categorías, los sentidos que encarnan– en el sentido y según la disponibilidad que la Modernidad les ha atribuido en el mercado de significaciones. Creemos que los usamos libremente cuando en verdad hacemos libre uso de algunos significados activos pero no vemos –y por ende no usamos– los activamente borrados por la Modernidad. A cada invención categorial moderna corresponde la destitución epistémica y ontológica de una categoría ancestral.

Las lenguas modernas –en el acto pedagógico en cuanto acto político– nos conducen a reproducir el *statu quo*, nos permiten también renegar de los poderes hegemónicos y declararnos “antihemónicos, anticorporativos, interculturales” como forma de gatopardismo ideológico, o nos ofrecen la oportunidad de no coalicionar con posturas fundamentalistas en contra de/destitutivamente ni de funcionar disyuntivamente (en exclusión o en alternancia con otras posturas); sino de conversar sobre una alternativa de alternativas, es decir, no una tercera opción, no una antiopción sino una opción a lo existente. Esto implica advertir, mostrar, vernos en el espejo que más nos incomoda: el de ser vectores de posibles colateralidades/complicidades coloniales en un esquema de fuerzas planetario atrozmente desigual y mal distribuido. ¿Qué podemos hacer desde esta alternativa de alternativas, desde esta opción fronteriza, desde el inglés como lengua otra? Promover un *ethos* decolonial, transitar procesos de descolonización epistémica mediante una gramática decolonial con los “recursos necesarios para *reescribir* la historia global desde la perspectiva de la conciencia crítica de la colonialidad y desde dentro del conocimiento geo y corpo-político, para desprenderse de la Modernidad euro-usa-céntrica y su paradigma epistémico teo-ego-político que debe ser descolonizado” (Mignolo, 2010; el resaltado es nuestro). Esto implica “aprender a desaprender una colonización epistémica que se inicia al negarles a las lenguas y las subjetividades la posibilidad de participar en la producción, distribución, y organización del conocimiento, en un movimiento vertical arriba-abajo, con las corporaciones y el estado arriba y el pueblo abajo” (Mignolo, 2010).



LOS LIBROS DE TEXTO: UNA VENTANA A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN ARGENTINA

La enseñanza de “el” inglés en Argentina se encuentra fuertemente ligada a los libros de texto euro-usa-céntricos, pensados y diseñados para estudiantes que aprenden la lengua en entornos institucionales, académicos, escolares y extraescolares.

Sin importar la procedencia, lengua nativa, contexto social y cultural de lxs alumnxs, los libros de texto son –en los niveles inicial y medio– el insumo privilegiado que se le presenta al grupo de estudiantes. Estos libros son producidos por editoriales que suscriben al inglés canónico (British Standard o American Standard), las cuales –a su vez– responden a organismos y organizaciones de difusión internacional de la enseñanza de la lengua. Entre ellas, la de mayor alcance – como hemos mencionado– es TESOL, con sus cinco organizaciones de apoyo: The Center for Applied Linguistics (el Centro para la Lingüística Aplicada), The Modern Language Association of America (la Asociación de la Lengua Moderna de América), The National Association of Foreign Student Affairs (la Asociación de Asuntos de Estudiantes Extranjeros), The National Council of Teachers of English (el Consejo Nacional de Profesores de Inglés) y The Speech Association of America (la Asociación de Habla Americana). Este gran dispositivo de colonización, gestionado globalmente, hace necesaria la homogeneización, estandarización y reproducción de parámetros, baremos, exámenes y métodos, más allá de las necesidades, identidades, intereses, etc., de quienes aprenden.

En nuestra extensa experiencia como docentes y en la formación inicial de docentes de inglés, consideramos que “el libro de inglés” resulta ser una simple sumatoria de ítems lingüísticos y tópicos, no posee una correlación basada en criterios de coherencia interna entre sus unidades temáticas sino que solo reproduce de manera mecanicista y aislada contenidos vacíos, es decir, no significativos para lxs estudiantes (Pereyra, 2017a y 2017b). En este sentido, podemos afirmar que los contenidos abordados en los materiales de enseñanza tradicionales distan de la realidad de lxs estudiantes ya que no apelan a sus subjetividades en cuanto pueblo, lo cual impide u obstaculiza la configuración de un vínculo dialógico con el material concebido como espacio de mediación pedagógico-didáctica. Los libros de texto (*coursebooks*) generan estudiantes receptores pasivxs de este tipo de conocimiento ya que no alojan la posibilidad de incluir contenidos situados ni un tratamiento crítico de los contenidos que ofrecen y, por ende, lxs estudiantes no son invitadx a cuestionar(se) ni a (re)pensar(se).

Desde la óptica de la formación docente inicial y el dispositivo de desarrollo preprofesional denominado *practicum* (conjunto de prácticas de enseñanza cuya observación acredita parte de la formación de grado en la didáctica especial), detectamos la dificultad de salir del rol pasivo-receptivo que frecuentan lxs estudiantes especialmente en el nivel medio, ya que los libros de texto hacen prevalecer la lógica del estándar. Aquellxs docentes que adoptan los manuales de enseñanza como herramienta de trabajo tienen como objetivo avanzar en la



transmisión y reproducción de contenidos lingüísticos (léxico-gramaticales), dejando de lado no solo las individualidades y particularidades presentes en el espacio áulico sino también la creatividad y el desarrollo colectivo, transversal, propio de los entornos educativos gestionados desde una perspectiva socio-crítica. Entonces, ¿podríamos considerar que en Argentina también lxs docentes ejercen un rol pasivo dentro de esta maquinaria de reproducción de la enseñanza y el aprendizaje de “el” inglés? ¿Son acaso otro eslabón en la estructura que garantiza la vigencia de la internacionalización de esta lengua? Sabemos, fruto de nuestra propia trayectoria docente, que portamos un bagaje biográfico-académico bastante canónico y además –en mayor o menor medida– nos hemos visto inmersxs en realidades institucionales exentas de criticidad. En este contexto, hemos sido víctimas/cómplices incidentales, agentes reproductores de la matriz colonial del poder que, como hemos mencionado, es un patrón de subjetivación que opera en todos los órdenes de la vida.

Así, podemos afirmar con Baum (2008) que se ha metaforizado el campo y se piensa “el” inglés –por ejemplo– como una herramienta en cuanto medio para un fin externo a él (objetivando y negando el poder político de las lenguas, y de opresión y glotofagia de las hegemónicas); como un “portal” a un amplio conjunto de oportunidades; o como un *commodity*, es decir, un bien (de mercado) que responde a las leyes de oferta y demanda, y cuyo valor se rige no en términos culturales, de memoria, y sentipensamiento, sino económicos y de primacía global. Concebir “el” inglés en estos términos (o en otros que ignoran su estatus colonial) es colocarse en un lugar de enunciación internacionalista, acrítico y acomodaticio en lo que refiere al uso de libros de enseñanza multiculturalistas (técnicamente una falacia del capitalismo global) y métodos de enseñanza basados en la repetición y en la reproducción de fórmulas. Sabemos con Ken McGuffin (2012) que “Cuando el dinero global habla; habla en inglés” (“When global money talks; it speaks English”; la traducción es nuestra). Dentro del mundo capitalista, “el” inglés parece aportar un valor agregado a lxs usuarixs. Esta mirada es funcional al mercado de la enseñanza de la lengua inglesa y tiene un fuerte impacto en el modelo neoliberal de la educación donde el individualismo, la competencia y el eficientismo encuentran su mayor expresión.

MATERIALES DE ENSEÑANZA *AD HOC*: INGLÉS COMO LENGUA OTRA PARA ESTUDIANTES OTRXS [N1]

Como docentes de inglés en Argentina, nos desprendemos de la visión utilitaria, nativista y colonial, y abordamos nuestras prácticas desde la concepción del inglés como lengua otra (Baum, 2018).

Ante la urgencia de cuestionar(nos) y (re)pensar este contexto de enseñanza, surge la necesidad de diseñar material propio teniendo en cuenta la realidad de cada institución y grupo de estudiantes desde una perspectiva decolonial situada (Baum, 2018, 2021 y 2022).



Dentro de este marco, surge el concepto de “posiciones otras” y –dentro de ellas– de inglés como lengua otra (ILO) (Baum, 2018 y 2021) como alternativa a la enseñanza de la lengua inglesa en términos de extranjera, segunda, adicional, global, internacional, etc. Por ejemplo, la denominación “extranjera” refiere etimológicamente a “extraño y externo” y por lo tanto su significado intrínseco indica que se encuentra por fuera del sujeto que la aprende, dificultando así el aprendizaje (Baum, 2021). Tal dificultad se explica no solo por el tipo de relación que lxs estudiantes –*a priori*– establecen con ella en cuanto objeto de estudio sino también, y sobre todo, en cuanto espacio de significación geocorpolítico.

El inglés como lengua otra se propone en la genealogía de un paradigma otro en el sentido de Mignolo (2009, 2010 y 2012), y desde allí resignifica y reinterpreta la enseñanza de la lengua permitiendo que cada individuo que desee aprenderla lo haga desde un lugar propio y único. Esta perspectiva colabora en visibilizar la pluriversalidad a la hora de aprender y la legitimidad de todos los modos de habitar los saberes y sentires.

A partir del diseño de materiales *ad hoc* buscamos emanciparnos de la mirada tradicional de la enseñanza del inglés, abriendo oportunidades y generando las condiciones materiales y simbólicas para la inclusión de quienes no han podido, por diversos motivos, acceder al aprendizaje de esta lengua. Creemos que la educación puede ser el espacio que disrumpa el sistema capitalista para que empiece a emerger un horizonte otro.

Por eso, tomamos como punto de partida la concepción de pedagogizar decolonial de Walsh (2009) y de Walsh et al. (2006), y nos abocamos a diseñar y pensar secuencias didácticas que den cuenta de nuestra realidad social. Así pues, la historia y presente latinoamericanos se vuelven clave para inspirarnos en la creación de materiales de enseñanza *ad hoc*. La pedagogía decolonial nos brinda las bases para entramar nuestros planes y generar un material que “hable” de “lo nuestro”, como lo expresa Kusch (1976), de “nuestro suelo y horizonte simbólico”.

De tal manera, tanto el proceso como el punto de llegada (*outcome*) de estas secuencias didácticas demuestran que la clase de inglés como lengua otra “puede volverse un entorno preferencial para impulsar experiencias académicas y socioafectivas altamente relevantes tanto para docentes como para estudiantes” (Baum, 2018).

Las autoras de este artículo trabajamos en diferentes escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires y –si bien cada población posee distintos intereses, bagajes culturales y realidades– los libros de texto de editoriales monopólicas (*coursebooks*) suelen ser los mismos. Como docentes que hemos cortado lazos con las metodologías e insumos de enseñanza producidos por el mercado neoliberal internacional, creemos que es fundamental proponer un material de trabajo que aloje miradas y sentipensares otros y tenga repercusiones dentro y fuera del aula.

Consideramos pertinente también pensar la adaptación de nuestros materiales al diseño curricular vigente en las instituciones de educación primaria y media, de modo que estos sean funcionales a la escuela en donde se enseña y no a intereses corporativos muy por fuera de las variables pedagógicas que nos interesan.



En las páginas que siguen, intentamos mostrar qué es lo que hacemos, cómo lo adaptamos y cómo ponemos el cuerpo para acompañar las trayectorias individuales y grupales de lxs estudiantes.

La Tabla 1 es un cuadro comparativo sobre los modos de abordar la enseñanza a partir de un libro de texto del circuito comercial –*Solutions Third Edition, Elementary*– y de material de enseñanza diseñado *ad hoc*. Este último apela al diseño de tareas vertebradoras de secuencias didácticas tal y como lo sugiere Ellis (2003), donde lxs estudiantes procesan la lengua de manera pragmática, con foco en el significado antes que en la forma, utilizando sus propios conocimientos conceptuales y lingüísticos en tareas no focalizadas; acercándose inductiva y analógicamente a ella desde el contenido en tareas focalizadas; y sistematizándola en tareas de desarrollo de conciencia lingüística cuyo foco es la actividad metalingüística y metacognitiva. Esta estructura o plan de trabajo tripartito es secuencial y cíclico, es decir, se basa en la gradualidad y escalonamiento de los niveles de complejidad tanto conceptuales como lingüísticos e involucra la consecución de un *outcome* (cierre) en términos lingüísticos o no lingüísticos. Esta plataforma de aprendizaje conduce a la activación, desarrollo y expansión de la lengua en uso. Entendemos que para que esto suceda es preciso entramar la enseñanza por tareas con un sentido de relevancia y de autenticidad (Shomoosi et al., 2007; Taylor, 1994; Widdowson, 2003); es preciso articularla con una pedagogía lugarizada (Restrepo, 2011) y con un tipo de vínculo con la lengua que aloje una concepción no gramaticalista ni nativista sino de lengua como campo de disputa, ideológicamente saturada (Bakhtin, 1981). Esta es la postura de lengua otra que promovemos desde la perspectiva decolonial, junto con aquellas posiciones otras no sumativas o acumulativas de órdenes modernos/coloniales, euro-norteamericanos, sino inscriptas en una genealogía de disrupción. Tanto las estrategias didácticas como los dispositivos de evaluación responden a esta mirada no subalternizante, no exotizante de las diferencias (frente al canon y el *native-speakerism*) y atenta a la trampa moderna que enaltece el mérito sin mediar reflexión respecto de los diversos puntos de partida.

El libro de texto, mediante una sucesión de ejercicios (vs. tareas), introduce el ítem lingüístico en cuestión y ofrece una selección de vocabulario. Los *coursebooks* –dada su raigambre estructuralista– carecen de contextos discursivos selectivamente relevantes (geoculturalmente hablando) y, en cambio, condensan en su amplia abarcabilidad cultural, la posibilidad de alcanzar mercados altamente disímiles. De este modo los contenidos (ejes, tópicos, temas) no interpelan a tal diversidad de subjetividades ni permiten trabajar la literacidad crítica dado que abordan las temáticas tangencialmente.

Por otro lado, el material *ad hoc* se piensa como agente de transformación y generador de fisuras. Genera un recorrido que prioriza el contenido crítico-educacional propuesto en la unidad didáctica y a partir de él se gestiona el ítem gramatical a enseñar. Coincidimos con Walsh (2017) en que la pedagogía está pensada desde las luchas sociales y permite ver esos enclaves pedagógicos dentro de la lucha misma y utilizarlos como elementos para reaprender, desaprender, reflexionar y actuar.



El material diseñado, mediante la progresión de tareas que mencionamos más arriba, promueve el pensamiento crítico a partir de la formulación de situaciones que ponen en tensión cuestiones socio-históricas y aspectos de la vida cotidiana, acompaña en el análisis de tales contextos de cercanía y andamia los conocimientos lingüístico-discursivos y conceptuales introducidos en la secuencia/unidad didáctica. De esta manera, lxs estudiantes se involucran en la narrativa situada que se desarrolla a lo largo del material desde coordenadas de relevancia sociocultural.

Brevemente, la secuencia que aquí –aunque incompleta– presentamos construye su línea narrativa mediante la participación de cuatro mujeres que, dadas sus profesiones, son invitadas por el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra) de Brasil para estudiar tres áreas de pobreza en Latinoamérica: Cartagena en Colombia, Río de Janeiro en Brasil y el Riachuelo en Buenos Aires, Argentina. A partir de tal premisa, y de un panfleto (que es abordado más tarde como género discursivo y comporta también la tarea posterior o *outcome* de la secuencia) que convoca a la participación para cambiar las condiciones materiales de existencia de las personas en situación de pobreza, las cuatro mujeres inician su recorrido por los tres espacios objeto de su estudio.

En este contexto planteado, y en la narrativa de la investigación de estas cuatro mujeres, el ítem lingüístico en cuestión (*there is/there are*) se desprende y necesariamente se aprende ante la necesidad comunicativa de lxs estudiantes de exponer las distintas realidades subyacentes como consecuencia de la pobreza y su comparación en distintos lugares de Latinoamérica. En otras palabras, el entramado contextual y comunicativo facilita y requiere el aprendizaje de este ítem lingüístico cuya función es la descripción.

La Figura 1 ilustra el tratamiento que recibe la introducción del ítem gramatical *there is/there are* en el libro de texto. Las Figuras 2 y 3 ilustran el tratamiento que recibe el mismo ítem en el material *ad hoc* en el contexto social de Latinoamérica descripto arriba.

La Figura 3, en cuanto tarea, implica la existencia de un objetivo lingüístico-gramatical implícito, dado que lxs estudiantes deben focalizarse en el significado (la línea narrativa de la unidad/secuencia) para completarla, y en una conciencia sociopragmática de los aspectos implicados contextualmente. En esta tarea, a raíz de la previa presentación de la pertinente invitación a las cuatro mujeres al viaje, se presentan prendas de ropa que se incluirían para dicho viaje –con varios destinos– a Latinoamérica. Además, al momento de presentar esta tarea, se trabaja con realia, es decir que se ingresa a la clase el objeto real y sobre él se desarrolla la tarea, debatiendo qué empacar con lxs estudiantes de acuerdo a los destinos propuestos.

En la Figura 4 se puede observar la mirada mecanicista de la enseñanza del ítem gramatical en cuestión propuesta por el libro de texto. Por el contrario, la Figura 5 muestra las estrategias metacognitivas y de familiarización con metalinguaje para la resolución de la tarea de generación de conciencia lingüística que permite la sistematización de los contenidos lingüísticos en cuestión.



Tabla 1. Cuadro comparativo

ASPECTOS INVOLUCRADOS	LIBRO DE TEXTO	MATERIAL AD HOC
Nivel de proficiencia	Elementary	Elementary
Propósito de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> · Ofrecer vocabulario sobre comida · Introducir vocabulario sobre fiestas y celebraciones · Introducir adjetivos más preposiciones · Generar situaciones reales de roles en un restaurant · Introducir información sobre cantidades (algo, un poco, mucho, poco, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> · Promover el pensamiento crítico con respecto a la pobreza en Latinoamérica · Promover estrategias metacognitivas mediante resolución de tareas de generación de conciencia lingüística · Andamiar el uso de la estructura gramatical <i>there is/there are</i> para producir pie de foto
Expectativa de logro	<ul style="list-style-type: none"> · Adquirir y producir nuevo vocabulario referido a comida · Seleccionar la respuesta correcta · Completar espacios vacíos en una oración · Usar <i>there is/there are</i> 	<ul style="list-style-type: none"> · Profundizar el pensamiento crítico mediante el análisis de la pobreza · Adquirir y producir vocabulario referido al tópico de viaje · Poner en uso la estructura existencial <i>there is/there are</i>.
Contenido conceptual	<ul style="list-style-type: none"> · Comida (pasta, hongos, arroz, papas, etc.) · Adjetivos y preposiciones 	<ul style="list-style-type: none"> · La pobreza en Latinoamérica · Viaje / ropa · Características de lugares
Contenido lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> · <i>There is/there are</i> · Género discursivo: invitación 	<ul style="list-style-type: none"> · Presente simple · <i>There is/there are</i>
Contenido estratégico	<ul style="list-style-type: none"> · Preguntas de <i>multiple choice</i>, <i>quiz</i>. · Completar el espacio vacío 	<ul style="list-style-type: none"> · Imágenes: descripción en pie de foto · Texto descriptivo · Tareas de generación de conciencia
Contenido educacional	<ul style="list-style-type: none"> · Leer y comprender un texto sobre invenciones · Generar situaciones reales en un restaurante · Comprender palabras no acentuadas en un audio 	<ul style="list-style-type: none"> · Concepto de pobreza en Latinoamérica. Causa y origen de la pobreza. Promoción de conciencia social en lxs estudiantes. · Injusticia social, desigualdad social y poder en Latinoamérica

En lo que respecta a la Figura 6, esta ilustra la tarea posterior, es decir, el *outcome* al que llegan lxs estudiantes luego de incorporar el vocabulario y el ítem gramatical de la unidad en el libro de texto. Por último, la Figura 7 da cuenta de parte de la producción final (escritura de *captions*) que realizan lxs estudiantes luego de aprehender el vocabulario propuesto por la unidad temática y de la generación y promoción de conciencia lingüística respecto del uso gramatical *there*



Figura 1



1 Look at the food in the photo. Do you think this person has a healthy diet? Why? / Why not?

2 Work in pairs. Read the text and answer the two questions at the end.

Madison is a student in London. In this photo, you can see the food she buys every week. She tries to choose healthy food. There's some meat and some fish. There are some vegetables too. For snacks, there are some crisps, but there aren't any biscuits or sweets and there isn't any chocolate. There aren't any ready meals because there isn't a microwave in her flat! Now compare this with the food you eat at home every week. Is there a big difference? Are there any things your family and Madison both buy?

Figura 2

SECTION A




It is time to change our reality! We are members of the **MST** movement (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra) from Brazil and we fight for socioeconomic equality. We want **social justice**, **solidarity** and **unity** in all Latin America.

Cynthia, Julia, Ana and Sofia will analyze poverty in Latin America. We invite them to study poverty in Cartagena, Rio de Janeiro and el Riachuelo. Globalization and industries cause poverty and we want to **STOP** them.

PLEASE, LET'S ALL FIGHT TOGETHER!

Members of the MST movement
<http://www.mst.org.br/>

SECTION B

1. Now that you have the MST pamphlet in your hands, you want to work with them and you invite a friend to read about the MST. Together, you surf the MST website, www.mst.org.br, and there is a quiz for new visitors with the most important principles about the movement. You take some minutes to think and then decide on the best option:

a. The MST is

- a. a corporation.
- b. an industry
- c. a social movement.

b. The MST fights for socioeconomic equality and

- a. money for the poor people.
- b. unity among Latin Americans
- c. power.

c. The MST thinks that

- a. companies
- b. workers
- c. Latin American citizens

cause poverty.



Figura 3

1. The four women are putting their travel essentials in the suitcase. Ana decides to describe what they take on the travel.



There is a laptop and there are two pairs of shorts in case it's too hot in Rio de Janeiro. Also, there is a pair of _____, there is a pair of _____ and _____.

For the time in Colombia, there _____ and _____.

Also, there _____ and _____.

For the time in Buenos Aires, _____.

Figura 4

3 Complete the table with the correct verb forms. Use the text to help you.

Singular: <i>there is</i>	Plural: <i>there are</i>
Affirmative	Affirmative
There's a melon.	3 _____ some tomatoes.
Negative	Negative
1 _____ a cucumber.	4 _____ any prawns.
Interrogative	Interrogative
2 _____ a melon? Yes, there is. / No, there isn't.	5 _____ any peas? Yes, there are. / No, there aren't.

Figura 5

→ Now, work with your classmates.

I. Look at some of Julia and Sofia's words:

- There isn't a wallet in my suitcase.
- There is a map.
- There aren't any t-shirts.
- There are 2 pairs of shorts.

II. Underline the elements that are repeated in the sentences and write them in the [brackets] below:

[_____] [_____]
 [_____] [_____]
 [_____] [isn't]
 [_____] [_____]

III. Next, imagine your own suitcase. Write two sentences to describe your belongings. Then, write two negative sentences to compare it with the women's.

✓ _____
 ✓ _____
 X _____
 X _____

IV. Then, tick the correct option:
 We use there is (not) / there are (not) to express:

___ Ability in the present
 ___ Habit in the present
 ___ (non)existence in the present

V. Finally, complete the correct sentence:

- We use _____ to give orders.
- We use _____ to describe objects, situations.
- We use _____ to speak about our feelings.



is/there are y de conciencia sociopolítica respecto del tópico de la pobreza en Latinoamérica en el material *ad hoc*. Esto se vio reflejado en el momento de participar autónomamente, oralmente y de manera comprometida, ya que se mostraron primero las imágenes presentes en la actividad sin acompañamiento/andamio textual. Lxs estudiantes identificaron y emplearon el contenido conceptual junto con el ítem lingüístico para poder expresar la problemática social en los *captions* correspondientes.

Figura 6



Figura 7

2. After socialising the ideas in Ana's notebook, the women work on the photos. When they finish, they show their work to each other.




The differences between pictures show what happens inside and outside the walls because, in picture 1, there is a _____ . Also, _____ . But, there isn't _____ and there aren't any _____ .

On the contrary, in picture 2, _____ .

_____ .

_____ .



CONCLUSIÓN (EN CLAVE DE PRAXIS)

Ante todo, cabe destacar la empatía y alegría con la que lxs estudiantes de segundo año del nivel medio con nivel elemental de proficiencia se involucraron y desempeñaron a lo largo de la unidad didáctica, ya que no solo demostraron responsabilidad y compromiso con el material sino con la realidad social que los interpeló.

Empleamos materiales de características artesanales similares desde 2016 en la materia Introducción a la Lengua Inglesa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP con altísimos índices de aceptabilidad.

Entendemos que hay varias líneas posibles de acción en relación con la decolonización del currículum y la enseñanza de inglés en nuestro territorio. Entre otras:

- Negar “el” inglés (único) y negarlo como lengua de conocimiento, es decir, trabajar para dismantelar la maquinaria anglófila que subalterniza modos otros de significar, expresar y escribir.
- Traccionar para restituir el valor de todas las lenguas.
- Pertrechar la lengua (*weaponize it*) para la creación de cosmopolitismos insurgentes: redes translocales que desde las bases dan sus luchas y donde la lengua inglesa puede desempeñar un rol geocorpolítico de cohesión.
- Usarla para develar mecanismos de racialización, destitución, control y despliegue de la lógica binaria superior/inferior y su retórica, que instituyen las lenguas modernas en general y “el” inglés en particular.
- Usarla y usar la academia, una de sus principales aliadas, para generar y poner en circulación proyectos de decolonización epistémica y ontológica. No, en cambio, que la academia use contenidos decoloniales para veladamente –como signo de progresismo curricular– reforzar su propia lógica disciplinaria y disciplinadora.
- Advertir que romper los saberes y ponerlos en cajas (disciplinas) es una gran maniobra de debilitamiento colectivo, y que homogeneizar la comunicación en *una* lengua moderna/colonial lo es también a través de la hegemonización de la palabra.
- Finalmente, desde nuestro lugar de enunciación, actuamos una pedagogía de reconstitución (de todos los órdenes) dentro y fuera del aula. Una pedagogía de resistencia, reexistencia, siembra y esperanza en/desde el sur del sur global. Una pedagogía de DELIBERACIÓN y de LIBERACIÓN.

REFERENCIAS

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, 62(3), 276-283.
- Bakhtin [Bajtín], M. (1981). *The Dialogic Imagination* (Trad. Caryl Emerson y Michael Holquist, pp. 259-422). Texas: University of Texas Press.



- Barboni, S. y Porto, M. (eds.). (2011). *Enseñanza de inglés e identidad nacional. A los 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Ediciones al Margen.
- Baum, G. (2008). El inglés, su enseñanza y su aprendizaje metaforizados. *Puertas Abiertas*, 4(4), 49-59. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4556/pr.4556.pdf
- Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En Formación* 97, (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. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/13_2_cuaderno_009.pdf
- Baum, G. (coord.). (2022). *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. La Plata: Colección Libros de Cátedra, EDULP. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1983>
- Baum et al. (2018). La democratización del ingreso a las carreras de inglés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: la materia Introducción a la Lengua Inglesa. [Actas de Resúmenes]. *I Jornadas UNAHUR de Lenguas Extranjeras*.
- Calvet, J.-L. (2005 [1974]). *Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvete, M. y De Laurentis, C. (2014). Una experiencia en la formación de docentes de inglés: Pedagogía Crítica y Estudios Poscoloniales. *Revista de Educación*, 5(7), 229-242.
- Canagarajah, S. (2004). Subversive Identities, Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning. En B. Norton y K. Toohey (eds.), *Critical Pedagogies, and Language Learning*. Cambridge (Inglaterra): Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2005). Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. En S. Canagarajah (ed.), *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Canagarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, (91), 923-939.
- Corradi, L. (2017). El desafío de enseñar Inglés. Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Conexión, Revista de Investigaciones y Propuestas Educativas*, (14), 85-91.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2018). *The End of the Cognitive Empire: The Coming of Age of the Epistemologies of the South*. Durham: Duke University Press.
- Despaigne, C. (2015). Modernidad, colonialidad y discriminación en torno al aprendizaje del inglés en Puebla, México. *Trace*, (68), 59-80. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-62862015000200059&lng=es&tlng=es



- Despaigne, C. (2021). *Decolonizing Language Learning, Decolonizing Research. A Critical Ethnography Study in a Mexican University*. Nueva York: Routledge.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural Editores. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus. *RELC Journal*, (34), 64-81.
- Feng, A. y Byram, M. (2002). Authenticity in College English Textbooks, an intercultural perspective. *RELC Journal*, 33(2), 58-84.
- Granados Beltrán, C. E. (2018). *La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo* [Tesis doctoral, Universidad de Santo Tomás, Bogotá]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15503/Granados-Beltr%C3%A1n%20%20La%20interculturalidad%20cr%C3%ADtica%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20inicial%20de%20docentes%20de%20LE%20%20100119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hsu, F. (2017). Resisting the Coloniality of English: A Research Review of Strategies. *CA-TESOL Journal*, (29), 111-132.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Hartford: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Nueva York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- McGuffin, K. (2012). When Global Money Talks, It Talks English. *Futurity*, 23 de marzo. <https://www.futurity.org/when-global-money-talks-it-speaks-english/>
- Mignolo, W. (2005). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio*, 25(52), 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2009). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. En *Catálogo de la exposición Modernologías, del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA)*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2012). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2019). The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. *Anglistica AION*, 23(2).
- Mignolo, W. (2020). The Logic of the In-Visible: Decolonial Reflections on the Change of Epoch. *Theory, Culture & Society*, 0(0), 1-14.
- Mignolo, W. y Tlostanova, M. (2006). Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge. *European Journal of Social Theory*, 9(2): 205-221.



- Moncada Vera, B. y Chacón Corzo, C. (2018). La hegemonía del inglés: una mirada desde las concepciones de un grupo de profesores de inglés en Venezuela. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 209-227. www.udea.edu.co/ikala
- Montes, R. (2020). Proyectos decoloniales en la clase de inglés. *Hilvanando Experiencias*, 4(5), 5-12. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104890>
- Montes, R. (2021). *Recreando La Tempestad desde una filosofía de la liberación latinoamericana: acción, reflexión y praxis decoloniales en la enseñanza de la lengua inglesa*. En prensa.
- Pereyra, M. (2017a). *La Interculturalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua inglesa* [Tesis de maestría], Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5748>
- Pereyra, M. (2017b). Políticas y articulaciones teóricas para una educación intercultural y descolonizadora del idioma inglés en Argentina. *(En)clave Comahue. Revista Patagónica de Estudios Sociales*, (23).
- Porto, M. (2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 16-33.
- Porto, M. y Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, (3), 9-29.
- Porto, M., Houghton, S. y Byram, M. (2018). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 1-15.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.
- Restrepo, E. (2011). Modernidad y diferencia. *Tabula Rasa*, (14), 125-154. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1408>
- Sarasa, M. C. (2017). Las posibilidades descolonizadoras de las narrativas en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 8(12), 49-66.
- Shomoossi, N. y Ketabi, S. (2007). A Critical Look at the Concept of Authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, (4), 149-155.
- Soto-Molina, J. E. y Méndez, P. (2020). Linguistic Colonialism in the English Language Textbooks of Multinational Publishing Houses. *How*, 27(1), 11-28. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1243028>
- Taylor, D. (1994). Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? *TESL-EJ*, 1(2).
- Tsuda, Y. (2008). The hegemony of English and strategies for linguistic pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. En M. K. Asante, Y. Miike y J. Yin (eds.), *The Global Intercultural Communication Reader* (pp. 167-179). Nueva York: Routledge.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial I. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.



- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Serie Pensamiento Decolonial). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C., García Linera, A. y Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- Widdowson, H. G. (2003). Expert beyond experience: Notes on the appropriate use of theory in practice. En D. Newby (ed.), *Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages*. Estrasburgo-Graz: Council of Europe Press.
- Zhang, Y. (2008). A Socio-Political View of English Language Teaching in the Chinese Context. *CCSE English Language Teaching*, 1(2), 59-66.

Recepción: 31/03/2023

Aceptación: 21/06/2023

