

## **Des-orientaciones y resistencias en el campo de la enseñanza del inglés. Un estudio autoetnográfico desde el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata**

Contreras Jaime, Milena. Profesora de Inglés. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. [milena.contrerasj@gmail.com](mailto:milena.contrerasj@gmail.com)

Goñi, Geraldina. Profesora de Inglés. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. [gonigeraldina.98@gmail.com](mailto:gonigeraldina.98@gmail.com)

Torresel, Luciana. Profesora de Inglés. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. [torresel.luciana@gmail.com](mailto:torresel.luciana@gmail.com)

### **Resumen**

Tradicionalmente, el campo de la enseñanza del inglés ha sido pensado desde discursos moderno/coloniales (Lander, 2001; Quijano, 2000) los cuales han des-historizado al idioma y ajustado su enseñanza a paradigmas tecnicistas y proficientistas (Baum, 2020). La formación de docentes de inglés no ha quedado exenta de esta realidad, ya que en los últimos años, numerosas investigaciones han comenzado a dar cuenta de que muchas veces trabajamos con conocimientos e información permeada de “prejuicios que apoyan y mantienen la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo” (hooks, 2019, p. 51). Desde nuestro lugar como docentes noveles, comenzamos a vislumbrar algunos cambios no sólo a nivel curricular, sino también en la identidad profesional a la que aspiramos. Como graduadas de la carrera interpeladas por los nuevos horizontes en el campo, nos proponemos indagar en las transformaciones que se han estado gestando en el seno de la comunidad académica del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, entrelazaremos el análisis de los Planes de Trabajo Docente (PTD) pertenecientes al Área de Formación Docente, en tanto relatos oficiales de la carrera (Yedaide, 2023), con nuestros relatos autoetnográficos. El análisis de dichos documentos simboliza un compromiso de identificar des-orientaciones (Ahmed, 2019) y acciones críticas encaminadas a resistir y des-habilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial (Walsh, 2008) en las asignaturas del área. A su vez, nos proponemos registrar narrativamente nuestro tránsito por esta experiencia, la cual es política, pedagógica, epistemológica y ontológica (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018), y nos permitirá co-construir una investigación que rescate y visibilice epistemologías y formas de

pensar post-feministas, de-coloniales, cuir/*queer* e interespecistas (Sontag, 1984; Haraway, 2017; hooks, 2019). Esperamos que nuestro trabajo emerja como deconstrucción de las formas de conocer y las viejas epistemologías y también como demanda concomitante de que haya una transformación en nuestras aulas (hooks, 2019) En última instancia, nuestro objetivo es contribuir a la visibilización y construcción de una educación más inclusiva y crítica, que responda a los desafíos y necesidades de todas las personas, pero especialmente de aquellas que han sido marginalizadas históricamente.

**Palabras clave:** Profesorado de Inglés, des-orientaciones, resistencias, perspectiva decolonial, autoetnografía

## **Introducción**

Como graduadas del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), percibimos que nos encontrábamos interpeladas por los cambios que se estaban gestando dentro de la comunidad académica de la carrera de la que nos graduamos y, a su vez, nos sentíamos atravesadas por ciertas incomodidades respecto del campo académico y su enseñanza, que ha estado históricamente atravesado por matrices de pensamiento moderno/coloniales (Lander, 2001) que proyectan la enseñanza del inglés desde una mirada tecnicista y profesionalista (Baum, 2019). Sin embargo, en los últimos años, hemos notado que se están gestando movimientos en favor de perspectivas más conscientes de los amarres coloniales de la disciplina, y que reconocen las implicancias políticas de su enseñanza. Es en este contexto, entonces, que nos proponemos indagar en las transformaciones que se han estado desarrollando en el Profesorado de Inglés, especialmente en las asignaturas enfocadas en la didáctica específica, mediante el análisis de los Planes de Trabajo Docente (PTDs) del Área de Formación Docente y nuestros relatos auto etnográficos.

## **Desarrollo**

### *Pedagogías decoloniales y enseñanza del inglés*

Desde sus inicios, el inglés y su enseñanza ha sido concebido desde un lugar de neutralidad, como una herramienta práctica y hasta marcador de prestigio en ciertas comunidades. A lo largo de los años, esto se ha manifestado en habituaciones (Ahmed, 2019) que se han enfocado en el desarrollo de las cuatro macrohabilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, escritura y oralidad, así como también en la enseñanza de

gramática y vocabulario (Richards, 2014). No obstante ello, en los últimos años han tenido lugar diversos movimientos que apuntan a pensar la enseñanza del inglés desde perspectivas divergentes, ahora conscientes de las implicancias políticas de su enseñanza y enfatizan las prácticas situadas y el aprendizaje intercultural (Kramsch, 2014; Baum, 2021). A pesar de los mencionados esfuerzos, la enseñanza del inglés sigue arraigada a paradigmas más tradicionales.

En lo que respecta al Profesorado de Inglés en la UNMdP, sus Planes de Estudios<sup>1</sup>, en tanto relato oficial de la carrera (Yedaide, 2023), no están exentos de estas cuestiones, sino que también manifiestan las tensiones y perspectivas *otras* sobre la disciplina. A través de diversos componentes como su organización, la descripción del perfil de quienes egresan, y la carga horaria destinada a cada asignatura, dichos documentos se encargan de dictar intencionalidades sobre el perfil de quienes egresan de la carrera.

Las mencionadas tensiones se hacen presentes en la división en cuatro áreas: Cultural, Habilidades Lingüísticas, Formación Docente y Fundamentos Lingüísticos, que cuentan con distinta carga horaria y relevancia dentro del currículum. Precisamente, el área de Habilidades Lingüísticas, que está destinada al desarrollo de las macro habilidades de la lengua inglesa, es el área con más prevalencia cuantitativa, ocupando un 32,14 % de la carga horaria total<sup>2</sup> superando al resto (Bergonzi Martínez y Goñi, 2023).

Por otra parte, en la descripción del Plan 1999, se puede observar que se aspiraba a que el egresado<sup>3</sup> sea “un modelo en el aula” (Ordenanza de Consejo Superior 1366/2003 p. 5) y un experto en el idioma. Asimismo, en distintos apartados de dicho documento, predominan términos como conocimiento técnico-práctico del idioma y la aplicación de métodos para enseñar lo cual denota la perspectiva a partir de la cual se concebía la formación de profesores/as de Inglés desde una una mirada monolítica, estática y neutral sobre la lengua con un “anclaje gramatical/descriptivo de corte proficientista” (Baum, 2022).

En el Área de Formación Docente de la carrera, dentro de las materias que la conforman, identificamos algunas posturas híbridas en cuanto a la mirada que se tiene sobre la enseñanza del idioma. Si bien muchas de ella parecen conformarse con enfoques

---

<sup>1</sup> En 2024, se implementó el nuevo Plan de Estudios del Profesorado de Inglés. El plan anterior que estuvo en vigencia hasta el 2023 data del año 1999.

<sup>2</sup> Esta proporción se mantiene en el nuevo plan a implementarse en el 2024 y en el respectivo Plan de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

<sup>3</sup> Utilizamos el masculino genérico en este caso tal y como se encuentra en el Plan de Estudios de la carrera del año 1999.

más tradicionales dentro del campo de la enseñanza del inglés, en sus corpus teóricos aparecen trazos de posturas más ligadas al movimiento crítico y poscolonial.

Además de las materias ofrecidas por el Departamento de Lenguas Modernas, el estudiantado debe cursar materias pertenecientes al Ciclo de Formación Docente y dictadas por el Departamento de Ciencias de la Educación. En una de esas materias, Problemática Educativa, el grupo de estudiantes tiene sus primeros acercamientos a pedagogías otras como las críticas, decoloniales y queer. Sin embargo, en nuestro recorrido como estudiantes, notamos que había cierta discontinuidad dado que dichas perspectivas no eran trabajadas en el resto de las materias pedagógicas dictadas en inglés del Departamento de Lenguas Modernas.

### *Des-orientaciones y resistencias*

Retornando al objetivo del presente trabajo, nos interesa identificar las des-orientaciones (Ahmed, 2019) y las acciones críticas apuntadas a resistir a los paradigmas hegemónicos en los PTDs de las materias mencionadas. Por lo cual, recurrimos a la noción de orientaciones planteada por la filósofa feminista Sara Ahmed que la utiliza para referirse a los modos en los que habitamos los espacios, hacia qué o quiénes dirigimos nuestra atención: objetos, estilos de vida, pensamientos, aspiraciones, entre otros. Estas orientaciones están directamente relacionadas con la noción de familiaridad y aquello que “viene dado, y al venir dado ‘le da’ al cuerpo la capacidad de orientarse en este sentido o en aquel” (Ahmed, 2019, p. 20). Ahora bien, los momentos de desorientación se tornan claves ya que los necesitamos para poder reconocer ese estado inicial que, de algún modo, se naturaliza.

### *Resistencias*

Como mencionamos en el apartado anterior, hemos identificado diversos esfuerzos por resistir la lógica moderno-colonial en los distintos PTDs. Consideramos la resistencia como una fuerza creativa y transformadora permite entenderla como un acto de re-creación y re-definición. En este sentido, Mignolo (2013) plantea que las pedagogías de las resistencias y re-existencias no solo acompañan procesos de denuncia y toma de conciencia sobre las estructuras de poder, sino que también abren espacio para la desobediencia epistémica, desafiando los saberes hegemónicos y proponiendo nuevas formas de conocer y existir.

Desde esta perspectiva, la resistencia no es sólo reacción, sino también acción creativa que desestabiliza lo dado y construye alternativas. Walsh (2013) aporta aquí una clave fundamental al señalar que, a través de rupturas y actos de agencia, estas resistencias “des-ordenan las formas de organización heredada y requerida por la colonialidad” (p. 412), desnaturalizando el mundo instituido y recuperando las experiencias y esperanzas silenciadas.

Así, las resistencias operan como movimientos conscientes, situados y colectivos que emergen de las experiencias y saberes cotidianos de las comunidades. Como los momentos de des-orientación (Ahmed, 2019), permiten cuestionar lo familiar y abrir grietas en aquello que se presenta como lo único posible. No obstante, la resistencia va más allá del extrañamiento inicial: implica una acción comprometida con la construcción de otros horizontes posibles.

En los PTDs analizados, buscamos entonces identificar cómo estas resistencias se materializan, ya sea a través de prácticas pedagógicas que desafían epistemologías dominantes o mediante acciones que recuperan voces y experiencias tradicionalmente silenciadas. Nos interesa explorar cómo estas propuestas no solo denuncian el orden existente, sino que apuestan a construir nuevas formas de relación, conocimiento y mundo.

Ahora bien, entrelazando nuestras historias podemos afirmar que hemos vivido momentos de desorientación y resistencias en distintos momentos de nuestra trayectoria que confluyen en algunas de las reflexiones aquí realizadas.

### *Decisiones metodológicas*

Con el fin de dar cuenta de las desorientaciones y resistencias que tienen lugar en el Profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, decidimos, en primer lugar, realizar un análisis documental (Valles, 1997) de sus documentos oficiales, en este caso, Planes de Trabajo Docente (PTDs). De acuerdo a Sierra Bravo (2001), la observación documental implica registrar y reflexionar sobre las expresiones de los acontecimientos sociales y las ideas humanas, lo que facilita el estudio indirecto de la vida social. Este instrumento es fundamental para investigaciones iniciales, ya que ofrece acceso detallado a la documentación existente, estableciendo una base sólida para analizar de qué manera las asignaturas pertenecientes al área de Formación Docente,

intentan resistir los paradigmas hegemónicos. En una segunda instancia, y siguiendo un enfoque autoetnográfico (Reed-Danahay, 1997), decidimos escribir relatos que recuperan nuestra propia experiencia como graduadas de la carrera, abrazando nuestra subjetividad y nuestros posicionamientos ético-onto-epistémicos (Yedaide, Ramallo y Porta, 2019). El relato autoetnográfico emerge como un instrumento relevante ya que documenta aspectos no registrados de la realidad social, como lo cotidiano y lo oculto, con el fin de plasmar significados importantes (Rockwell, 2011).

### *Análisis documental de los Planes de Trabajo Docente*

Si bien el Profesorado de Inglés sigue parcialmente anclado a tradiciones moderno/coloniales, algunas materias del Área de Formación Docente dan cuenta de perspectivas *otras*. En líneas generales, notamos que se estuvo incorporando bibliografía en español y que fue dejando el foco puro y exclusivo en todas las materias sobre las habilidades lingüísticas.

En el caso de la primera materia del área (perteneciente al segundo año) llamada Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, se pueden observar algunos cambios en los objetivos generales de la asignatura:

- construir un marco teórico referencial desde una mirada compleja, pluralista, coherente y crítica.
- comprender la importancia de incorporar una perspectiva crítica, inclusiva y de género que respete la diversidad
- analizar situaciones áulicas desde el paradigma de la multiplicidad, la diversidad y la subjetividad (Pereyra, 2024c, p.3).

Este último punto cobra especial relevancia en el contexto de la materia dado que quienes cursan todavía no tienen que dictar una clase pero sí comienzan a realizar observaciones de clases en distintos contextos teniendo en cuenta las múltiples identidades que habitan la escuela, la interseccionalidad de género, edad, clase, entre otros factores. Con estos cambios cobra particular relevancia el conocimiento situado alejándose de la supuesta universalidad que rodeó al idioma dando por sentado su enseñanza estandarizada en cualquier contexto (Siderac, 2021). A su vez, la incorporación de la perspectiva de género se constituye no sólo como un derecho sino también como una decisión político-pedagógica.

Otro de los espacios curriculares en el que se observan algunos movimientos hacia perspectivas *otras* es *Didáctica y Currículum*, asignatura perteneciente al tercer año

del profesorado. En su Plan de Trabajo docente se incorpora por primera vez el uso del término *inglés como lengua otra* (ILO) que fue originalmente propuesto por Graciela Baum (2022) a partir de su lectura decolonial de la disciplina. Específicamente, en uno de sus objetivos, se propone “conocer los fundamentos teóricos de los diferentes enfoques para la enseñanza de lenguas otras y adaptarlos flexiblemente a un contexto específico” (Pereyra, 2024a p.6). La incorporación de este término permite, en términos de Baum, “despensar “el” inglés –negarlo- como lengua de conocimiento (prestigio, acceso, éxito, llegada) y repensarlo para en ese lugar hacer emerger el lenguaje y la capacidad de decir (...) usando la lengua y no siendo usadxs por la retórica moderna” (2022, p. 18) ya que las lenguas, y las elecciones lingüísticas, son también una forma de representar el mundo. En esta misma línea, otro de los objetivos de *Didáctica y Currículum*, apunta a que los estudiantes reflexionen “sobre los supuestos pedagógicos impuestos por la globalización a fin de desarrollar una mirada local y autónoma” (Pereyra, *op. cit*), creemos que esta enunciación en particular, habilita a los estudiantes a construir sentido de manera situada, particular, práctica y plausible (Kumaravadivelu, 2012; Canagarajah, 2016).

Por otra parte, pudimos observar movimientos similares en la asignatura Residencia Docente I, también de tercer año, en la que sus estudiantes realizan sus prácticas profesionales en escuelas de educación primaria. Dentro de sus objetivos, se enuncian:

- comprender cómo las variables socio-político-culturales del contexto de enseñanza ejercen su influencia en el desarrollo del currículum de las lenguas otras.
- asumir una actitud crítica a fin de posibilitar la evaluación y la autoevaluación continua.
- desarrollar una actitud responsable en el desempeño del rol docente asumiendo el compromiso con la promoción de actitudes de respeto por la dignidad y la vida humana, los derechos de las personas y el respeto por la propia cultura y la de los otros (Pereyra, 2024b, p.4)

En el documento se evidencia, nuevamente, la preferencia del uso del término *inglés como lengua otra* por sobre otros más tradicionales como Inglés como Lengua Segunda o Extranjera. Al mismo tiempo, se hace énfasis en la adopción de una postura crítica frente a la propia práctica. y en el respeto por la diversidad de culturas dentro del aula. Tal y como propone Henry Giroux (2020), es importante promover un posicionamiento crítico desde la formación inicial para que los futuros docentes puedan desarrollarse como intelectuales transformadores.

En los PTDs de las materias de cuatro año, Didáctica e Investigación Educativa (primer cuatrimestre) y Residencia Docente II (segundo cuatrimestre) de cuarto año, también se propone que el grupo de estudiantes “desarrolle un enfoque perceptivo y sensibilizador acerca de la enseñanza en general y de inglés como lengua otra (Baum, 2022)” (Branda, 2024a, p. 3) así como también que “reflexionen sobre situaciones que atiendan a la diversidad, a la inclusión y a cuestiones de índole socio-político-culturales del contexto de enseñanza de inglés como lengua otra (Baum, 2022)” (Branda, 2024a, p. 3). Por otro lado, se menciona la importancia de desarrollar la interculturalidad crítica (Walsh, 2009) que recupera la noción de raza como elemento central de la modernidad (Baum, 2021) y busca una existencia fronteriza que cuestione las colonialidad del poder (Quijano, 2019). Apoyada en las pedagogías fronterizas (Kusch, 1976), promueve el des-aprendizaje, el re-aprendizaje y la re-construcción de nuevas epistemes, re-escribiendo la historia desde un marco de pensamiento alternativo al eurocentrismo, con el objetivo de evidenciar los complejos procesos del sistema-mundo capitalista-patriarcal-moderno-colonial sin depender del antiguo lenguaje de las ciencias sociales del siglo XIX (Walsh, 2009).

En estas materias, por otro lado, se incorpora el uso del término “docente como intelectual transformador” (Giroux, 1997) ya que se espera que el estudiantado reflexione sobre su práctica y se involucre activamente en el proceso de transformación social, para contribuir a una sociedad más equitativa, plural y democrática. De este modo, se busca el desarrollo de una conciencia crítica para poder involucrarse en la defensa de los derechos humanos, la justicia social y el respeto por la diversidad cultural.

Otro de los objetivos de estas asignaturas es que el grupo de estudiantes “comprenda la importancia de incorporar una perspectiva crítica, inclusiva y de género que respete la diversidad” (Branda, 2024b, p. 2) . En este sentido, se propone el abordaje en profundidad de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) como eje transversal en la planificación entendiendo que la tarea de quienes enseñamos inglés también involucra cuestiones culturales e identitarias que están atravesadas por la dimensión sexo-genérica. Otra perspectiva que se incluye es la interseccional que refiere a cómo las diversas formas de discriminación se entrelazan y se afectan mutuamente, creando experiencias únicas de opresión que no pueden ser entendidas plenamente si se analizan por separado (Crenshaw, 2013). Por último, otro espacio de resistencia y re-existencia en estas materias es la incorporación de las pedagogías cuir/postfeministas, que de acuerdo a Muñoz (2020), no se limitan a enseñar o aprender contenidos, sino que son prácticas que

desafían las heteronormas de género y sexualidad. Están pensadas para habilitar un espacio donde las identidades se replanteen y donde el estudiantado pueda reconstruir sus experiencias de género y sexualidad sin las limitaciones de las expectativas sociales convencionales. Así, las pedagogías cuir/queer abren posibilidades para que puedan imaginarse otras formas de ser, amar y existir en el mundo.

Por último, en la materia Residencia Docente II se aborda en profundidad la Ley de Educación Ambiental Integral (EAI) sancionada en el año 2021, la cual busca promover una conciencia ambiental a través de un enfoque crítico, situado y transversal, que articula conocimientos, valores y prácticas orientadas hacia la justicia social, la distribución equitativa de la riqueza, la igualdad de género —en consonancia con la ESI— y la preservación de la naturaleza, en el marco de un desarrollo sustentable y participativo.

### *Nuestras voces*

*En mi caso particular, no hubo un momento puntual que marcó un 'antes y después' si no que he tenido inquietudes en distintos momentos de mi recorrido como estudiante, y luego graduada, de la carrera. Una de las primeras incomodidades que percibí tenía que ver con la comunicación en inglés con docentes de las cátedras por fuera del aula. Había como una especie de norma implícita que, como éramos estudiantes del Profesorado de Inglés, no debíamos utilizar el español en las clases. Yo había comenzado a estudiar otra carrera previo al profesorado en una institución terciaria, por lo cual, la diferencia que existía entre la relación con docentes y los modos de comunicarse eran otros. Unos años más adelante, cuando comencé a dar mis primeras clases en institutos de inglés, los cuestionamientos volvieron pero, esta vez, hacia los materiales con los cuales tenía que trabajar y, también, con ciertas expectativas que existían con respecto a la vestimenta que tenía que usar al ser profesora. Ya hacia fines de la carrera y en mis primeros años como graduada, comencé a transitar el camino de la investigación lo cual me permitió estar en contacto con las pedagogías decoloniales, críticas y feministas, además de entrar en contacto con personas que tenían las mismas inquietudes. Ahí me di cuenta que esa incomodidad se podía transformar colectivamente (Milena, relato personal, noviembre 2024).*

*Si bien arrivé al profesorado con mucha convicción, también lo hice con algunas dudas respecto de las implicancias políticas de mi futura tarea como docente de inglés. Unos meses antes de comenzar la universidad, algunos compañeros de secundaria*

*cuestionaron mi elección de carrera, argumentando que iba a “enseñar la lengua del colonialismo”. Sus acusaciones me dejaron pensando, si bien yo era consciente de que el inglés era (es) una lengua marcada por un historial de dominación y desigualdad, también sabía que yo no iba a ser una mera transmisora -cómplice- de esos modos de pensar. Afortunadamente, muy pronto encontré aliados en mi tránsito por el Profesorado de Inglés. Durante mi primer año en la carrera, de la mano de la asignatura Problemática Educativa más precisamente, me encontré con las criticidades y la pedagogía descolonial, las cuales me (des)orientaron respecto de mis creencias, y me enseñaron que, aún enseñando inglés, era posible gestar espacios de resistencia (Geraldina, relato personal, noviembre 2024).*

*Mi recorrido por el Profesorado de Inglés inició con un fuerte énfasis en lo lingüístico. No obstante, fue en la materia Comunicación Integral, bajo la guía de la Dra. Cristina Sarasa, donde comencé —de forma implícita e inconsciente— a trabajar desde una perspectiva decolonial. En su clase, la escritura y la oralidad se abordaban desde nuestras propias voces, vivencias e historias, a través de un enfoque biográfico-narrativo. Esta experiencia transformó por completo mi concepción de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, pues nunca antes había imaginado estudiar en la universidad a partir de mi propia vida.*

*Más adelante, aunque cursé otras asignaturas, ninguna logró encender en mí la misma pasión. Recuerdo, sin embargo, un momento clave en Metodología de la Investigación Científica, cuando leímos un artículo del Dr. Francisco Ramallo sobre pedagogías decoloniales en la enseñanza de Historia. Ese día, en esa clase pensé: “Yo quiero enseñar inglés desde este enfoque decolonial”. Algo en mí se había despertado, aunque en aquel entonces mi prioridad era avanzar con mis estudios y no me detuve a pensar cómo concretarlo.*

*Luego continué cursando las asignaturas del Área de Formación Docente, y recibí una formación que me instaba a ser “crítica” con los materiales y actividades propuestas en los libros de texto, lo cual agradezco a mis profesoras. Sin embargo, aún me preguntaba cómo revertir esas actividades o materiales para incluir nuestras voces y realidades culturales en el aula.*

*Esa falta de propuestas concretas me quedó resonando, porque creo que fue ahí el momento en el que pensé que había una gran oportunidad para pensar y transformar la enseñanza del inglés. En definitiva, mi camino en el profesorado estuvo marcado por*

*momentos clave que me hicieron repensar mi saber-ser docente y cómo quiero trabajar en el aula, siempre buscando que la enseñanza sea crítica, significativa y conectada con nuestras identidades y experiencias. Este posicionamiento se consolidó al ingresar al GIIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente), donde, a partir de las lecturas de Graciela Baum, pude explorar la creación de un corpus de materiales didácticos desde un enfoque geo-corpo-político latinoamericano. Esta perspectiva cobró aún más fuerza en mi función como Ayudante Graduada en Residencia Docente II, donde el estudiantado realiza sus prácticas docentes. Acompañar el proceso de diseño de materiales me ha permitido materializar la perspectiva decolonial en contextos concretos de enseñanza, consolidando mi compromiso con una educación crítica y transformadora.*

A partir de la relectura de nuestros relatos, se nos hace evidente la incomodidad que nos generaban- y aún generan- ciertos modos de ver y transitar la enseñanza del inglés ligados a matrices moderno/coloniales de pensamiento (Lander, 2001). A su vez, quienes escribimos coincidimos con que el tránsito por esos espacios de incomodidad y disconformidad nos ayudaron a posicionarnos u orientarnos, en términos de Ahmed (2019), de un modo diferente. Fue a partir del cuestionamiento, propio y también del gran relato (Yedaide, 2023) de la disciplina, que logramos encontrarnos con modos otros, amables y hospitalarios, de pensar la enseñanza del inglés. A su vez, los relatos dan cuenta de cómo las ideas de muchos pedagogos y pedagogas descoloniales emergieron como faros y nos iluminaron el camino hacia estos modos *otros* de existir, y (re)sistir (Walsh, 2013)

### **Conclusiones / reflexiones finales**

Creemos que es desde las pedagogías de las resistencias y de las reexistencias que podemos ir acompañando procesos de despertar de conciencia, de darnos cuenta, y de desobediencia epistémica (Mignolo, 2013). Si bien las matrices de pensamiento coloniales siguen presentes en el campo disciplinar, y se manifiestan en las instituciones, prácticas y dinámicas entre directivos, docentes, graduadxs y estudiantes, en los últimos años estas vienen mostrando diversas grietas (Walsh, 2013) los que nos permiten modos otros de imaginar la enseñanza del inglés. Abogamos, entonces, porque estos gestos encuentren suelo fecundo para multiplicarse y hacerse camino en el campo del inglés y su enseñanza.

## Referencias

- Ahmed, S. (2019), *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros* (trad. Javier Sáez del Álamo). Bellaterra.
- Baum, G. (2020). Decir (nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogía decolonial en la formación de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP. In *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- \_\_\_\_\_ (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. Cuadernos de la ALFAL, 13(2), 133-168.
- \_\_\_\_\_ (2022). (Coord). *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial?. La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. EDULP.
- Bergonzi Martínez & Goñi, G. (2023). Debates en torno al "relato oficial" del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Un análisis de su Plan de Estudios. *Entramados : educación y sociedad*, 10(14), 52-6. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/7063/765>
- Branda, S. A. (2024a) *Didáctica e Investigación Educativa. Plan de Trabajo Docente*. Universidad Nacional de Mar del Plata .
- \_\_\_\_\_ (2024b) *Residencia Docente II. Plan de Trabajo Docente*. Universidad Nacional de Mar del Plata .
- Canagarajah, S. (2016). TESOL as a professional community: A half-century of pedagogy, research, and theory. *TESOL quarterly*, 50(1), 7-4
- Crenshaw, K. (2013). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. In *Feminist legal theories* (pp. 23-51). Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). Profesores como intelectuais transformadores. *GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas*, 157-164.
- \_\_\_\_\_ (2020). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Bucavulvaria ediciones.
- hooks, bell (2019). Enseñar a transgredir: educación como práctica de libertad. Capitán Swing.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55

- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 9-27). Routledge.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, Fernando García Cambeiro.
- Lander, E. (2001) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Ciccus Ediciones.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America. *Nepantla: Views from South* 1(3), 533-580.
- Mignolo, W. (2013) Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience, en *Confero*, 1 (1): 129–150.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Caja Negra.
- Pereyra, S. (2024a) *Didáctica y Currículum. Plan de Trabajo Docente*. Universidad Nacional de Mar del Plata .
- \_\_\_\_\_ (2024b) *Residencia Docente I. Plan de Trabajo Docente*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- \_\_\_\_\_ (2024c) *Teorías del Sujeto y del Aprendizaje. Plan de Trabajo Docente*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Porta, L., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2018). La expansión (auto) biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interritorios*, 4(7), 1-20.
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Reed-Danahay D. (1997). *Auto/Ethnography*. Berg.
- Richards, J. C. (2014). *The ELT textbook*. In *International perspectives on materials in ELT* (pp. 19-36). Palgrave Macmillan UK.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Siderac, S. (2021). Desmitificar creencias y repensarnos en clave de ausencias. Educación sexual en la enseñanza universitaria de inglés. *Revista de Educación*, 0(24.1), 167-190. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/5479/5634](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5479/5634)
- Sontag, S (1984). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona, Seix Barral.Taylor,

S. y Bogdan, R (1990). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. (1ª ed.). Buenos Aires: Paidós.

Valles, M. S. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 47-62.

\_\_\_\_\_ (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.

\_\_\_\_\_ (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.

\_\_\_\_\_ (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir*, 1, 23-68.

\_\_\_\_\_ (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.

Yedaide, M. M (2023). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles..* UNMDP

\_\_\_\_\_ Ramallo, F. y Porta, L. (2019) La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. *Revista de Educación*. (10) pp. 115-129.