

CAPÍTULO 2

Andamiar la construcción de materiales didácticos decoloniales

Marcela Jalo y Virginia Sánchez

La forma moderna e imperial de conocimiento está en vías de desaparición. Pero sabemos que la creencia de que los blancos tienen conocimiento y los indios saberes; que los negros tienen experiencia y los blancos filosofía; que el Tercer Mundo tiene cultura y el Primer Mundo ciencia, lamentablemente sigue viva. Acá afirmamos que ya es tiempo de empezar a aprender para desaprender, junto con otros, para reaprender.

Madina Tlostanova, Walter D. Mignolo, LEARNING TO UNLEARN. DECOLONIAL REFLECTIONS FROM EURASIA AND THE AMERICAS

El presente capítulo pretende brindar un análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas que andamian la construcción de materiales didácticos situados desde una perspectiva decolonial. Dicha perspectiva, inspirada en el pensamiento decolonial (Mignolo, 1996, 2001, 2003, 2009, 2010, 2012), las pedagogías decoloniales (Walsh, 2006, 2008, 2009, 2013, 2017) y las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2006, 2010, 2018) surgidos de las lecturas del grupo Modernidad/Colonialidad, proyecto de pensadores de la talla de Dussel (1994, 2000) y Quijano (2000, 2007) entre otros, pretende aportar una nueva mirada a la formación de docentes de la lengua inglesa e inspirar nuestras concepciones para inscribirnos en esta genealogía latinoamericanista en el entorno disciplinar que ocupamos.

Siguiendo a Catherine Walsh, (2008) la pedagogía en clave de-colonial asume el compromiso de afincar en el ámbito pedagógico y educativo, reflexiones y acciones críticas encaminadas a resistir y deshabilitar el entramado conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial que aún permanece arraigada en los diferentes escenarios y espacios que constituyen nuestra vida cotidiana. Por lo tanto, esgrimir la posibilidad de esta apuesta requiere un trabajo de reflexión crítica permanente conectado con la idea de que es posible crear otras alternativas de educación y formación, fundadas en criterios diferentes de los que han sido impuestos por la colonialidad del poder. Esta propuesta intenta recuperar las voces, saberes, prácticas e imaginarios silenciados y oprimidos entendiendo a la pedagogía como

una forma de lucha que debe trascender el escenario escolar, visibilizando y desnaturalizando los discursos y prácticas de dominación.

La propuesta para la construcción de materiales decoloniales que adoptamos en Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2 (de ahora en adelante D2) corresponde al desarrollo de la Unidad 4 del programa de la materia, ¿cómo construimos medios y soportes decoloniales situados en el contexto de la didáctica especial para la enseñanza de inglés como lengua otra? Aquí nos focalizamos en la planificación, técnicas y procedimientos para la elaboración de materiales didácticos en los que articulamos los contenidos teóricos con los de las clases prácticas:

- ✓ La formación docente en clave decolonial.
- ✓ La enseñanza de inglés como lengua otra (ILO) (Baum, 2018) desde una perspectiva local, regional, latinoamericana.
- ✓ La integración de lengua, contenido e interculturalidad crítica (Walsh, 2006, 2008, 2009, 2013, 2017) en la elaboración y producción de materiales didácticos decoloniales.
- ✓ El análisis de insumos para el aula y diseño de tareas a partir de los mismos.
- ✓ El abordaje de diversos contenidos críticos tales como: la construcción de las identidades culturales latinoamericanas, los pueblos originarios, sus luchas y resistencias entre otros.
- ✓ El diseño de secuencias didácticas a partir de los diversos ejes conceptuales decoloniales propuestos para la enseñanza de inglés en la ES.
- ✓ El análisis de unidades de libros de textos y su intervención mediante propuestas de tareas superadoras.

En cuanto a estos contenidos, la clase asume el abordaje desde una variedad de enfoques para la enseñanza tales como el enfoque basado en tareas (TBL) y el aprendizaje basado en contenido crítico (CCBI) así como también la pedagogía basada en géneros discursivos (GBP).

Las secuencias didácticas que forman parte del cuerpo de esta publicación ofrecen una concatenación de ciclos de tareas a los que rigen principios de coherencia interna y gradación según niveles de complejidad. Esto supone también la integración y desarrollo de focos y contenidos lingüísticos-discursivos, conceptuales, estratégicos y educacionales a partir de una variedad de textos y de recursos que intentan reflejar el compromiso con la educación.

Es nuestro interés generar en lxs estudiantes de D2 y futurxs educadores una visión emancipadora que refleje las necesidades y experiencias locales, regionales, latinoamericanas.

En este sentido, las secuencias didácticas que se presentan a continuación aportan nuevas formas de abordar la enseñanza de inglés como lengua otra desde la mirada decolonial. Así, entendemos que la formación en la práctica docente implica un saber hacer y también adquirir marcos de pensamiento y valoración (Torres Hernández R., Lozano Flórez D., 2019). Desde este lugar, el aprendizaje de una lengua 'otra', en nuestro caso inglés, (ILO) conlleva el reconocimiento de que es un proceso situado. La intención es agenciar a quien aprende a apropiarse de la lengua desde lugares otros, alternativos, únicos e identitarios. Esto implica el

desafío de instanciar la enseñanza de inglés como una alternativa a otros paradigmas eurocéntricos vigentes, para instaurar espacios desde los que se oigan, construyan y comuniquen las voces marginalizadas y silenciadas (Baum, 2018).

Ahora bien, es lícito preguntarse qué significa exactamente decir el mundo en inglés como lengua otra en el marco de las teorías decoloniales. Comenzaremos por retomar algunos conceptos teóricos acerca de lo que significa el pensamiento decolonial y su implicancia en la enseñanza de inglés como lengua otra. A su vez, comentaremos el procedimiento que seguimos en las clases prácticas para la construcción de materiales didácticos decoloniales ad hoc en la enseñanza situada de la lengua inglesa.

La modernidad se ha dado siempre a través de la colonialidad, situación que continúa hasta hoy. Una vez que culminó el colonialismo, permaneció una lógica que establece jerarquías entre los estados y sociedades del centro y los de la periferia; es decir, la colonialidad (Quijano y Wallerstein 1992: 584). Una característica fundamental de la colonialidad es que sigue funcionando como un esquema mental que justifica y legitima las desigualdades entre las sociedades en el sistema mundo moderno.

Resulta interesante vincular al concepto de colonialidad, las ausencias que se producen en los relatos de la modernidad y la herida colonial, ese sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos Euro norteamericanos (Mignolo 2005, p. 17)

Tal como lo explica De Sousa Santos (2005), las ausencias son insurgentes, intentan mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Siguiendo a este autor existen dos sistemas de pertenencia y subordinación jerárquica en las sociedades capitalistas modernas: desigualdad y exclusión. De acuerdo a la primera, las personas están subordinadas por el modo en que se integran a la sociedad mientras que, en el segundo caso, se encuentran subordinadas por el modo en que son excluidas.

El impacto de la globalización hegemónica en estos dos sistemas promueve esta articulación, hecho que se ilustra con las recientes transformaciones sociales en tres áreas: la lucha por la biodiversidad, el ciberespacio y las nuevas jerarquías entre las ciudades.

En tal sentido, ilustraremos el modo en que estos conceptos nutren e informan la construcción de materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua otra en la escuela secundaria. La descripción de las diferentes formas de desigualdad y de procesos de exclusión social, así como también la reflexión sobre las acciones de los diferentes grupos sociales para resistir y enfrentarse a las lógicas de exclusión son presentados en los insumos seleccionados para el desarrollo de las secuencias didácticas. Es necesario abordar estos conceptos desde la perspectiva decolonial. Esta mirada permite comprender en primer lugar, las complejas relaciones de explotación y apropiación de los territorios, los cuerpos y las formas de vida. Y, en segundo lugar, ayuda a emerger, desde una ecología política del lugar, lo que intenta ser marginado y suprimido: las luchas, otras formas de habitar y vivir, otras formas de producción de conocimiento y otros mundos posibles.

Las luchas sociales son escenarios pedagógicos donde lxs participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Resulta imprescindible el hecho de reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y el reconocimiento de un problema. A su vez, es necesario anunciar la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir con el firme propósito de comprender, resistir, insurgir y hacer posible otra cosa. Tal proceso ideológico, reflexivo y práxico llevado a cabo de manera colectiva y no individual, suscita reflexiones y enseñanzas sobre la situación colonial misma y el proyecto inacabado de la decolonización, a la vez que orientan la atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar la colonialidad del poder que ha controlado y subyugado -y lo sigue haciendo aún- los conocimientos y las existencias. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

Desaprender para reaprender a aprender. Incorporar saberes, cosmovisiones, estéticas. Subvertir fronteras institucionales e intervenir los espacios de poder

Hoy en día se insiste mucho en la necesidad de aprender a aprender, aprender a comprender y aprender a emprender, pero lo más importante, difícil y condición para todo lo anterior, es aprender a desaprender para reaprender a aprender. El verdadero cambio educativo exige romper con prácticas acomodadas, rutinas, rituales, hábitos, costumbres. Supone, en una palabra, desaprender la cultura enquistada en las viejas prácticas educativas, que nos impide reinventar la educación y la escuela.

A lo largo de las páginas de este capítulo haremos referencia al desafío que implica pensar el aula de la clase de ILO como un campo de posibilidades en el cual tanto educadorxs como estudiantes tienen la posibilidad de elegir. Tal como sugiere Boaventura de Sousa Santos (2019) daremos lugar a una pedagogía del conflicto, es decir, haremos del aula un espacio de creación y de libertad, en el que se visibilice la disputa histórica conocimiento/regulación vs conocimiento/liberación desplazando el lugar de la ciencia como única y legítima fuente del saber.

Dialogaremos con la concepción emancipatoria de la educación, aquella que no evita los conflictos, sino que los entiende como parte constitutiva de los procesos pedagógicos. Se trata de una comprensión más amplia y profunda que no reduce la educación a la escolarización, sino que la entiende como un proceso pleno de formación presente en toda comunidad. La educación como un derecho social y humano que articula justicia social y cognitiva. De la posibilidad de alternativas concretas que se contraponen a las lecturas y posturas hegemónicas, conservadoras

y autoritarias que reducen el objeto de la educación a un mero aprendizaje de letras y números, a un sujeto genérico y universal sin género, sin raza, sin clase, sin sexualidad.

Es por eso de central importancia el papel de la educación. Es precisamente la escolaridad en todos los niveles, la que reproduce el modelo autoritario y segregacionista impuesto por la razón moderna eurocéntrica: allí se incentivan los miedos, se destruye la autoestima, se coarta la libertad individual, se imponen modelos ajenos a la propia cultura (Palermo, 2014, p.112).

Resulta de vital importancia pensar la formación desde lugares otros para concretar prácticas y praxis que conducen a transformar la realidad. Para ello es importante que levantemos nuestra voz, que podamos decirnos y así empezar a romper con una tradición académica cerrada a otras voces distintas de las del saber dominante. Desde la opción decolonial, los colectivos juveniles se conciben como fuerza geocorpolítica capaces de producir nuevas subjetividades políticas opuestas a la teopolítica del poder colonial.

Un ejercicio de construcción-reconstrucción. Aprender a desaprender

Pensar la educación en clave decolonial es partir del desprendimiento, desengancharnos de la matriz colonial del poder, aprender a desaprender.

La visibilización de los lugares de enunciación desde donde cada docente construye su práctica como investigadores en la acción, lxs que, sin dejar de lado las diferencias individuales y contextuales, convergen en una crítica al sistema educativo para dar lugar a transformaciones estructurales que hagan posible una educación verdaderamente inclusiva de las distintas pertenencias socioculturales que constituyen la población escolar.

Entendemos que estas estrategias dialógicas puestas en acción parten del conocimiento de los valores de la cultura de pertenencia en relación con otras con las que co-habita de las que también se aprende dando lugar a un diálogo trans/intercultural con distintos sujetos colectivos, los que generan sus propias alternativas para avanzar hacia una práctica democrática decolonial (Mignolo, 2010).

Estas situaciones dialógicas puestas en acto por distintos agentes de pertenencia en el espacio educativo hacen visibles los problemas específicos y las expectativas generalizadas hacia un orden transformador del saber. Un orden nacido del diálogo, que evite la reproducción del pensamiento único desprendido de las relaciones de poder vigentes en la pedagogía del control y la autoridad. Es nuestra intención acercarnos a un hacer pedagógico que disminuya la fractura social con sus consecuentes y distintas formas de exclusión.

Propuesta de trabajo en las clases prácticas

Durante el primer cuatrimestre de cada año, nos proponemos abordar distintos ejes conceptuales para ilustrar el modo en que los mismos pueden ser desarrollados a través de

secuencias didácticas. Algunos de los ejes que hemos seleccionado durante los últimos años han sido, entre otros, los siguientes: las relaciones que se establecen entre el poder político y económico nacional y global y la explotación de los recursos naturales de nuestro territorio y su impacto en el ambiente; los pueblos originarios: derechos, luchas y resistencias; la racialización de poblaciones americanas: lo negro y lo indígena como una posición de sujeto desvalorizada, marginalizada o negada; la construcción de las identidades latinoamericanas y la multiplicidad de identidades culturales que cohabitan en América Latina.

En lo que se refiere a la formación docente

La finalidad de las prácticas docentes es promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de lxs estudiantes. Consideramos que la formación docente debe educar docentes para que sean intelectuales transformativos (Giroux, 1990). Desde esta perspectiva, el/la docente trasciende el rol de ejecutor/a de programas curriculares y participa activa y críticamente en la configuración de los objetivos y condiciones de la enseñanza reflexionando sobre el papel que desempeña en la producción y transmisión cultural.

Una de las tareas de esta asignatura consiste en ayudar a lxs estudiantes a desentrañar el propio sistema de creencias para que puedan advertirlas y comenzar así un proceso hetero y social (aprender a desaprender para reaprender a aprender). Este proceso refleja una concepción de aprendizaje dentro de un contexto social, interactuando con otrxs estudiantes y docentes respecto de tareas específicas. Es de vital importancia que lxs futurxs docentes puedan construir su conocimiento didáctico en relación directa con la práctica analizando situaciones de enseñanza para interiorizarse de los marcos teóricos que sustentan la tarea docente y para desarrollarse como profesionales reflexivos y autónomos dentro de una comunidad de práctica (Wenger, 1998).

En lo referente al ámbito pedagógico-didáctico

En las clases prácticas seguimos un enfoque ‘aula-taller’ en las que se entrelazan los conceptos abordados en las clases teóricas, documentos curriculares nacionales y provinciales y situaciones didácticas específicas de la enseñanza secundaria y el nivel superior. Trabajamos utilizando una metodología inductiva que ayuda a problematizar los contenidos por medio de la resolución de tareas y contextos significativos.

Es interesante destacar que la dinámica que llevamos a cabo en las clases permite problematizar los temas, ponerlos en tensión en pos de garantizar una mirada crítica que nos

permita situarnos en nuestros contextos locales generando espacios de intercambio en donde lxs estudiantes toman la voz y se interpelan mutuamente.

Para lograr algunos de los lineamientos que seguimos en la cátedra en cuanto al modo de abordar la planificación de secuencias didácticas nos hemos propuesto profundizar el aprendizaje basado en tareas *task based* (Ellis, 2003, 2016, 2018) dado que consideramos que este enfoque de enseñanza de inglés permite vertebrar los contextos y contenidos críticos y articularlos con la enseñanza de la lengua de manera inductiva.

En cuanto a la planificación de una secuencia didáctica basada en tareas el recorrido propuesto es el siguiente: un momento de apertura (*pre task*), un desarrollo o tarea central (*core task*) y un cierre (*follow up*). Estos tres momentos que componen una unidad de trabajo (*task*) constituyen una secuencia didáctica, con una coherencia en la presentación y desarrollo del contenido. Además de adherir al aprendizaje basado en tareas (Ellis, 2003, 2016, 2018) adherimos también al enfoque por contenidos críticos con andamios estructurantes del diseño de insumos didácticos (Sato, Hasegawa y Kumagai, 2017). Este último enfoque en particular nos permite viabilizar en sentido práctico los modelos teóricos mencionados.

Finalmente, dada nuestra raigambre en el entorno de la enseñanza de una lengua, el enfoque adoptado para la realización de secuencias didácticas intenta promover la aproximación a los géneros discursivos para que lxs alumnxs puedan apropiarse de la lengua en contextos genuinos de uso. Las pedagogías basadas en los géneros discursivos como acciones sociales y retóricas, al extenderse e instalarse comportan metas y estructuras que se auto-refuerzan y reproducen, reforzando normas culturales, institucionales e ideologías. Habilitar el acceso a los géneros discursivos ofrece a su vez, la posibilidad de cambiar el conjunto de metas compartidas, estructuras y normas (Devitt, 2009). El trabajo con secuencias didácticas centradas en variedad de tareas y textos es lo que va a ayudar a lxs alumnxs a poder interpretar, analizar y por último producir diversos géneros discursivos. Por ende, las secuencias didácticas desarrolladas en las diferentes unidades didácticas se basarán en géneros y tareas seleccionadas de acuerdo a las necesidades que lxs estudiantes de la escuela secundaria y del nivel superior puedan tener para poder desempeñarse en el ámbito académico futuro.

En este contexto nos proponemos crear un espacio de posicionamiento crítico y de contestación frente a los diversos enfoques para la enseñanza del inglés en función de los materiales didácticos que generan, las estrategias de aprendizaje que desarrollan, las competencias que priorizan y los tipos de aprendizajes que promueven (Baum, 2020).

Acerca de los materiales didácticos

Desde una determinada concepción o enfoque didáctico, hegemónico hasta hace pocos años, la preocupación por los materiales curriculares tenía una motivación puramente técnica; es decir, eran considerados un "recurso" en la planificación y desarrollo de la enseñanza. Afortunadamente, esa mirada tecnocrática ha ido dando paso a otras miradas que contemplan los materiales que se

usan en el desarrollo del curriculum como un motivo central de atención cuando se piensan los problemas de la calidad de la enseñanza. Siguiendo a Martínez Bonafé (1992, p. 1-2), los insumos que utilizamos en las escuelas representan un código de regulación social de significados culturales que sintetizan una forma de relación entre los subsistemas político, económico y cultural de una sociedad en el interior de su sistema educativo. Los insumos nos permiten plantear “un espacio de interacción social y de cooperación compuesto de intenciones y materiales, que posee un funcionamiento simbólico al igual que sus propios modos de interacción” (Morales, Lenoir y Jean, 2012, p. 119). Son constructos sociales a través de los cuales procuramos “prever y balizar el recorrido de formación que deseamos proponer a nuestros estudiantes” (Vez, 1999). En efecto, siguiendo a Vez (1999) compartimos que los materiales didácticos desempeñan “el papel de servir como agentes de elaboración y concreción del curriculum y como “instrumento básico de la formación docente en el marco de la investigación-acción emancipadora”, es decir, como ayuda para disponer de mejor y mayor autonomía en el desarrollo de la propia práctica (Vez, 1999, p. 3). Estas últimas formulaciones nos permiten poner en consideración la dimensión política de los materiales, presente en el proceso de mediación de los bienes culturales.

Los materiales didácticos decoloniales retoman los insumos multisemióticos y las narrativas vertidas por ellos, y los complejizan de modo que lengua y contenido posibilitan aprendizajes significativos, constituyendo una trama sociocultural, lingüística y conceptualmente relevante. Un todo orgánico desde un locus de enunciación antimoderno. Entendemos que resulta ineludible tener en cuenta esta dimensión para articular con los planteos de corte pedagógico-didáctico en los que aquí nos focalizamos (Baum, 2020).

Instanciar la lengua como baluarte simbólico

Habiendo transitado este recorrido teórico por la perspectiva decolonial y cómo ésta informa nuestras pedagogías, y en vistas de los capítulos por venir, nos interesa en este punto proponer algunas preguntas y sintetizar algunas herramientas teóricas para aventurar posibles respuestas que puedan orientar el trabajo de diseño de materiales didácticos decoloniales situados y, en última instancia, ofrecernos en este sentido reflexiones relativas a nuestra tarea docente.

Adrienne Rich ha abierto nuestra sensibilidad diciendo

(...) el estudio del silencio me ha mantenido absorta durante mucho tiempo. La matriz del trabajo de quien es poeta consiste no sólo en lo que existe para absorberlo y trabajarlo, sino también en lo que ha desaparecido, se ha vuelto inencontrable y por tanto, impensable. [...] Cada poema real es la ruptura de un silencio que existe, y la primera pregunta que le podríamos hacer a un poema es ¿qué tipo de voz está rompiendo el silencio, y qué tipo de silencio se está rompiendo? (Rich, 2005, p. 116)

A la manera de Adrienne Rich, también nosotras nos preguntamos por la lengua; no ya en el marco de producciones líricas como las que ocupan a esta poeta, pero sí en tanto que educadoras para quienes la misma es no sólo medio de comunicación, sino además objeto de estudio, de enseñanza y aprendizaje, espacio de indagación y búsqueda de nuevos sentidos, de inscripción geocorpórfica.

Cabe entonces preguntarnos por la lengua que enseñamos, que usamos en nuestras aulas ¿Qué implica enseñar una lengua? ¿Por qué hacerlo? ¿Para qué? Variadas pueden ser las respuestas a estas preguntas, y no es nuestra intención dedicarnos aquí tiempo y espacio a dicha multiplicidad de opciones. Sí nos interesa apuntar que entendemos la lengua (la que usamos en el aula, la que enseñamos, la que aprendemos) como un dispositivo para enunciar y enunciarnos, para nombrar y nombrarnos, y garantizarnos de este modo una existencia en ella.

La lengua por la que nos preguntamos es El Inglés. Deliberada y unívocamente con mayúsculas; deliberada y unívocamente con su artículo definido que totaliza la experiencia lingüística, discursiva, cultural, simbólica; al tiempo que la limita radicalmente a una universalidad que es –aunque no nos lo cuenten- singular, hegemónica y situada geopolíticamente. Hablamos de El Inglés de la colonia y también del imperio, de El Inglés que porta las culturas dominantes y de dominación, de El Inglés del Norte, de Europa y también de América. De El Inglés que hay que también dominar, precisamente para ser alguien en el mundo moderno/colonial. Hablamos de El Inglés recortado en los libros de textos producidos por la industria global de enseñanza de esta lengua para su consumo en un mercado voraz, disciplinado y acrítico. Al recorrer sus hojas identificamos la falaz intención de existirnos a nosotrxs, lxs Sureñxs, lxs periféricxs habitantes de las fronteras del mundo moderno/colonial. Detectamos esta intención políticamente correcta en las imágenes que eligen para mostrar nuestros paisajes latinoamericanos, nuestrxs cuerpxs latinoamericanxs; nuestras prácticas, modos de saber, de ser, de pensar, de sentir en el mundo latinoamericanos; todo ello representado con gruesas pinceladas más paternalistas que democráticas, que nos sitúan allí donde habita lo anecdótico antes que lo legítimo, lo exótico antes que lo cotidiano. Identificamos la intención de “arrojar su luz” sobre nosotrxs, pero la rechazamos. A esta concepción de El Inglés queremos aquí disputarle sentidos; nosotrxs, lxs Sureñxs del mundo.

Nosotrxs, lxs Sureñxs, quienes portamos las heridas coloniales en el mundo moderno, nos preguntamos: ¿qué cabida tenemos en El inglés? ¿Por qué lo enseñamos y lo aprendemos? ¿Podemos, así situadxs, hablarnos, pensarnos, existirnos en inglés?

Es necesario reconocer esta entidad de El Inglés para tomar la decisión de ocupar un lugar otro que mejor nos represente, que nos dé la voz perdida en la historia y la geografía, tan necesaria para robarle al imperio la posibilidad de ser, y para decir y decirnos en y desde la frontera y en y desde la lengua del capital, del dinero y del poder.

Para disputarle a este inglés lugares de enunciación genuinamente propios, nos hacemos eco de la concepción de inglés como Lengua Otra (ILO) acuñada por Baum (2018). En su artículo “Inglés como lengua-otra (ILO) y una Pedagogía Decolonial Situada del Inglés (PDSI) en Materiales Didácticos Decoloniales situados”, Baum reflexiona sobre las diferentes concepciones

de la lengua inglesa para presentar su puntapié inicial: que el aprendizaje de una lengua diferente a la nativa no tiene porqué ser pensada por fuera de quienes la aprendemos, como algo que nos es extraño, extranjero; sino que debería entenderse como parte de nuestro capital cultural (Baum, 2018, p. 1). Dicho de otro modo, la enseñanza y el aprendizaje de inglés no tiene porqué construirnos en la otredad de quien visita tierras extrañas, de quien debe mirar hacia arriba (hacia el Norte) para esperar la aprobación de cómo se hace para hacerlo bien. El inglés como lengua nos puede significar un espacio simbólico de enunciación –y construcción a partir de esta enunciación– cultural, histórica y política. He allí, entonces, la necesidad de una alternativa a las denominaciones tradicionales que permita trocar merxs aprendices de la lengua por sujetxs de enunciación. La propuesta de Baum consiste en concebir la lengua inglesa como una *lengua otra*; una que no anula otras posibilidades sino que convive como alternativa de las alternativas, con la particularidad de ofrecer una plataforma “desde la cual se habilitan, construyen y comunican las voces subalternizadas, marginalizadas y silenciadas del sur del Sur Global” (Baum, 2018, p. 2). De este modo, como docentes de inglés como lengua otra podemos pensar en enseñar a nuestrxs estudiantes no ya El Inglés descrito anteriormente; sino una lengua en la cual habitar desde la singularidad de nuestro contexto situado para poder nombrar y nombrarnos, dar existencia al y existir en el mundo.

De la mano de estas perspectivas es que proponemos comenzar a repensar nuestras prácticas en el aula de inglés. Siguiendo el tren de interrogantes que guía estas palabras, podríamos preguntarnos: ¿qué lugar tenemos en el mundo (en el aula de inglés) aquellas personas que *no* somos el sujeto moderno: varón, blanco, occidental europeo o norteamericano, heterosexual, clase media, cognitivamente funcional; que ilustran con empecinamiento los libros de texto de las grandes editoriales? ¿En qué rincón del amigable relato de la diversidad neoliberal se encuentran las corporalidades disidentes, trans, travestis, lesbianas, maricas, gordas, discas, negras, marrones; que no hallan representación alguna en los materiales didácticos disponibles en el mercado? ¿En qué narrativas de la acrítica muticulturalidad que despliegan los manuales de la lengua aparece la potencia de nuestrxs ancentrxs indígenas, de nuestras raíces latinoamericanas mal llamadas “precolombinas”, de nuestro todo con la naturaleza que nos rodea? ¿Dónde se narra en primera persona la vida en las villas, en el conurbano bonaerense, en las favelas, en las tomas de tierra, en los contextos de encierro? ¿Cuándo tendremos nosotrxs, quienes habitamos geopolíticamente los márgenes del mundo moderno/colonial, la posibilidad de contar nuestras propias historias? ¿Qué herramientas tendremos para hacerlo? ¿A quién tendremos que pedirle permiso?

En *La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de los saberes*, De Sousa Santos (2006) nos invita expresamente a reflexionar sobre nuestros modos de conocer y producir conocimiento, para discutir, rigurosa pero no neutralmente, nuestras experiencias sociales. En esta obra, el autor identifica los límites de la sociología en tanto que ciencia moderna, y ataca la racionalidad del Norte, que denomina racionalidad indolente. Partiendo de esta crítica, nos presenta lo que él llama sociología de las ausencias, a partir de la cual podemos comprender que todo aquello que no existe en el mundo moderno es

activamente producido como inexistente, descartable e invisible a la realidad hegemónica del mundo. De Sousa expone de este modo las consecuencias del relato unívoco y totalizante de la modernidad, que disminuye el mundo que habitamos y nuestras existencias presentes, con pretensiones de representar el todo a partir de una pequeña y privilegiada parte, desperdiciando de este modo infinidad de experiencias sociales que no son recogidas por los relatos hegemónicos. La lectura de su obra nos deja alerta a esta reducción del presente, y nos insta a hacer consistir y emerger la enorme cantidad de realidad social para expandir el presente y contraer el futuro.

Así enmarcadas, nos permitimos pensar la lengua como discurso en el cual nos damos voz y (nos) construimos de manera situada. Y en tanto que docentes de inglés como lengua otra, con nuestro territorio como base y nuestra aula como trinchera, nos proponemos acercarnos a nuestros estudiantes las condiciones de posibilidad para *experimentar* la lengua a través de la lengua; de conocerla y explorarla en busca de sentidos aprehensibles no sólo académicamente, sino por sobre todo culturalmente, entendiendo por esto último la compleja matriz de sentidos que hacen inteligibles nuestras vidas. Dicho de otro modo, si asumimos el desafío, nos toca tornar la mirada a nuestras propias prácticas docentes para indagar respecto a nuestro rol en visibilizar las ausencias que De Sousa Santos identifica y para reflexionar en torno a nuestro agenciamiento para hacerlas emerger. Retomamos y reformulamos también en este punto la pregunta inicial de Rich: ¿qué voces queremos que irrumpen en el espacio público del aula? ¿Qué silencios queremos que se rompan en nuestras clases? ¿De qué modo podemos agenciar esta insurgencia? ¿Cómo hacerlo en inglés?

Sobre el comienzo de esta sección, mientras caracterizábamos El Inglés, intentamos introducir, aunque sin profundizar, una crítica a los libros de texto disponibles en el mercado de la enseñanza del inglés en tanto que portadores de miradas euro- y usa-céntricas que deslegitiman, por culpa u omisión, la riqueza y también la autonomía de las culturas del Sur. También junto con De Sousa Santos entendimos que nuevos modos de conocer y de producir conocimiento deben emerger en estas partes del planeta y de manera situada si es que deseamos irrumpir en el presente a partir de nuestras propias historias. Resulta evidente, entonces, la relevancia del diseño de materiales didácticos ad hoc para nuestras clases de inglés como lengua otra. Siguiendo a Baum, “los materiales de enseñanza de la lengua se instancian como artefactos culturales para promover aprendizajes, como instrumentos para develar y decolonizar discursos hegemónicos” (Baum, 2019, p. 1). Se pretende así anclar en una perspectiva latinoamericanista, contra-hegemónica y anti-imperialista los materiales de enseñanza en sus dimensiones ideológica, contextual, lingüística y didáctica (Baum, 2018b).

En tanto que docentes responsables de un proyecto pedagógico de estas características, el diseño de materiales didácticos decoloniales se transforma en una tarea central en nuestra labor. En otro de sus trabajos, Baum apunta una serie de criterios para la selección y el diseño de materiales. Se trata de trece principios que tienen por objetivo alumbrar este proceso: valor educativo, relevancia, enfoques, complejidad, conocimientos, esquemas de conocimiento y zona de desarrollo próximo, intersubjetividad, roles, estrategias, andamiaje lingüístico, sistemas

semióticos, alcance académico y autenticidad (Baum, 2020). En torno a cada uno de estos criterios, la autora propone interrogantes que informan la toma de decisiones que el diseño de materiales decoloniales supone. Entre estas preguntas, nos interesa destacar aquella en torno al criterio de relevancia. La autora nos invita a evaluar en el material seleccionado/diseñado los niveles necesarios de significación en la dimensión personal y socio-cultural para el grupo etario en cuestión, tanto en términos de contenido como de producto final. En otras palabras, se trata de generar una herramienta pedagógico-didáctica que incluya tareas y contenidos situados que nuestros estudiantes puedan autenticar, identificando la relevancia que los mismos portan para ellos en tanto que sujetos de enunciación. Se trata de que nuestros estudiantes sean susceptibles de ser interpelados por el material y sus contenidos temático-conceptuales, lingüísticos, estratégicos, educacionales y procedimentales. Se trata, en definitiva, de que tengan la oportunidad de hallarse y ser hallados en él; de que tengan la necesidad y la motivación de pronunciarse al respecto, así como también la lengua para hacerlo.

Nuestras historias del Sur, nuestra geografía, economía, medicina, nuestras prácticas de organización social y política; nuestro territorio, nuestros pueblos, cosmovisiones, vínculos con la naturaleza; nuestros derechos humanos, nuestras corporalidades y vivencias en torno al cuerpo; nuestras fronteras, nuestras luchas, resistencias, nuestras epistemologías, nuestras heridas coloniales; todo ello constituye la materia prima de este proyecto de enseñanza de inglés como lengua otra y se halla, en consecuencia, y precisamente, en el corazón del diseño de material didáctico para tal fin.

En este punto nos interesa volver la atención a la enseñanza de la lengua, más precisamente a los contenidos lingüísticos, discursivos y genéricos; principalmente para alertar sobre una cuestión a considerar en el proceso de planificación de unidades didácticas de cuño decolonial. Así como se requiere de una mirada atenta para la selección de insumos que presenten contenidos temático-conceptuales emancipatorios, también debemos dedicar nuestros esfuerzos de diseño a encontrar o hacer brotar en éstos últimos la lengua pertinente para explorarlos, comprenderlos y (re)elaborarlos; dado que es de este el modo, en y a partir de la lengua, que los estudiantes se vincularán con la experiencia de aprendizaje que el material propone. Por lo tanto, el foco en los objetivos lingüísticos no debe perderse en la - muchas veces entusiasta y romántica- búsqueda y selección de insumos susceptibles de ser anclados en una perspectiva decolonial.

Educación Sexual Integral e ILO: decolonizando la sexualidad en el aula de inglés

Es deliberada y política la decisión de dedicar unos párrafos a la Educación Sexual Integral en una sección ocupada en cómo instanciar la lengua como baluarte cultural. Entendemos, con val flores, que debemos preguntarnos “¿Qué efectos produce en la práctica educativa el closet como epistemología de la ignorancia?” (flores, 2013). La ESI en tanto que ley de educación

nacional vigente se constituye como un derecho para lxs estudiantes y una obligación para lxs docentes y las instituciones que enmarcan sus prácticas educativas. La ley propone una mirada justamente integral sobre la sexualidad; y si decidimos enmarcar la discusión en torno a ella en una pedagogía de las características que venimos describiendo podremos acordar en concebir la ESI como un dispositivo para desandar una sexualidad sujeta por la modernidad y decolonizar así (nuestros saberes respecto de) el cuerpo, las sexualidades, los géneros, los afectos, los vínculos, el erotismo, el placer, el deseo. Podemos permitirnos pensar en la posibilidad de explorar también una sexualidad otra a través de la ESI como una trinchera para decolonizar los modos de ser y de sentir en el mundo y dar lugar a otros modos posibles.

Con el propósito de desarraigar la colonialidad del ser, del saber y del sentir que aún persisten en nuestras experiencias sensoriales, emotivas, sexuales y eróticas, Yuderlys Espinosa Miñoso asevera que nuestra razón “ha sido una razón eurocéntrica al servicio de la invalidación, destitución y destrucción de formas otras de pensar, comprender, organizar y vivir el mundo, la sexualidad y las relaciones erótico-afectivas” (2015, p. 22) y ha producido una verdad unívoca sobre la sexualidad y el género. Podríamos mencionar la heterosexualidad obligatoria o heteronorma y el binarismo cisgénero como dos potentes matrices de inteligibilidad y, por lo tanto, productoras de identidades sujetadas a un número acotado de modos de ser en el mundo: ser varón (cis), ser mujer (cis), ser heterosexual. ¿Qué sucede entonces con todas las otras configuraciones de quienes, ausentes y silenciosxs, también habitamos el aula? ¿Qué esconde el closet de la escuela en materia de sexualidad y qué rol adoptamos como docentes frente a la emergencia de aquello que tan vitalmente busca irrumpir y resquebrajar una norma que lo construye como inexistente?

Anclada en lo que denomina pedagogía cuir, val flores nos advierte que “la práctica educativa así como el género son una cita con la ley, con las formas hegemónicas de hacer y de pensar” (2013, p. 202) y propone un cuestionamiento de las identidades sexo-genéricas normativas y no normativas para trastocar “la noción de sujeto que yace como categoría inamovible” (2013, p. 193). Esta “pedagogía del sobresalto” pretende entonces reinventar el ojo con el que (nos) miramos, para lo cual es necesario un giro epistemológico radical.

Habiendo esbozado brevemente estas cuestiones, retornamos a la ESI y al carácter integral de la sexualidad. Una de las consecuencias de este abordaje es desanclar la educación sexual de la biología reproductiva y de la prevención de enfermedades y de embarazos adolescentes para hacer ingresar en su programa aspectos de la sexualidad tales como los vínculos, los afectos, el erotismo, el placer, el deseo, las corporalidades, el género como dispositivo de producción subjetiva. Creemos que es no simplemente posible sino por sobre todo urgente hacernos eco de este entramado en nuestras clases de lengua, entendida esta última como “un estratégico campo de batalla, un sitio de pugna en torno a los modelos de (in)inteligibilidad del mundo, de los mundos” (flores, 2013, p. 77), un territorio político desde el cual disputar sentidos, nombrar(se) y dar(se) así existencia. Así entendida la lengua, la ESI en tanto que perspectiva transversal es un potente recursero para su enseñanza, así como para el diseño de material didáctico ad hoc.

Queda hecha la invitación, entonces, a hacernos de estas perspectivas, a llevarlas a nuestros espacios de enseñanza y aprendizaje de inglés para luego retornar a ellas una vez más y entablar el tan necesario y permanente diálogo entre teoría y práctica; con el objetivo, ambicioso pero aprehensible, de agrietar las paredes del aula y hacer emerger de ellas las ausencias que produce activamente la retórica de la modernidad.

Reflexiones finales

La actividad educativa, en nuestro caso la enseñanza de inglés como lengua otra, construye un puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos, es decir, entre la estructura previa -constituida según el lenguaje habermasiano en el “mundo de la vida”- con la que llegan lxs estudiantes, y los procesos críticos planteados desde las diferentes prácticas pedagógicas como propósito de la educación popular. Un puente entre ese saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico y las diferentes formas culturales presentes en él, lo cual supone una relación de encuentro que reconoce la visión de la interculturalidad manifestada a través de diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no solo la base del proceso sino también, el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo. Este proceso lleva implícito la realización de un desprendimiento que implica el re-surgir, el re-emerger, el re-existir de culturas y memorias desprestigiadas en nombre de los ideales modernos y postmodernos (Mignolo, 2010).

Como educadorxs debemos trabajar desde prácticas específicas, generando un acercamiento conceptual que influya sobre variantes prácticas y teóricas, convirtiendo el conocimiento y la información que poseemos en mediaciones que permitan la participación de todxs lxs actores mediante la visibilización de sus saberes.

El propósito fundamental de esta publicación es poder socializar los materiales didácticos producidos por lxs estudiantes de Didáctica Especial y Prácticas docentes en lengua inglesa 2 e ir hilvanando itinerarios idiosincrásicos a partir de sus aportes de modo que se constituyan progresivamente en un repositorio digital accesible a pares y colegas dentro y fuera de la UNLP. Entendemos que este repositorio será de alto impacto en la resignificación de la enseñanza de las lenguas modernas en general dado que casi todas comparten rutas historiográficas similares.

El cuerpo principal de este Libro lo componen los insumos, los materiales didácticos decoloniales situados (Baum, 2018) y sus respectivas proformas con referencias a grupo etario, nivel de proficiencia, propósitos de enseñanza, expectativas de logro, contenidos conceptuales, lingüísticos/ discursivos, estratégicos y educacionales a modo de hoja de ruta para lxs docentes. Todos ellos aportados por lxs autorxs.

Referencias

- Baum, G. (2018) Inglés como lengua-otra (ILO) y una Pedagogía Decolonial Situada del Inglés (PDSI) en Materiales Didácticos situados. Obra inédita no musical. Número: RE-2018-11252603-APN-DNDA#MJ. Referencia: RL-2018-11252579-APN-DNDA#MJ.
- Baum, G. (2019) Nuevos aportes y experiencias en el contexto de aprendizaje y enseñanza de lenguas. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/1021/LenguasUniversidad.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Baum, G. (2020) Criteria for selection, intervention and/or design of (pedagogical) input en route towards didactic material. Material de cátedra. FaHCE, UNLP.
- Devitt, A. (2009). *Teaching critical genre awareness. Genre in a changing world*, 337-351. SC: Parlor Press. En: Bazerman, Ch. (Ed.)
- Dussel, Enrique (1994). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La paz: Plural Editores- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UMSA.
- Dussel, Enrique (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. La Habana: Editorial de ciencias sociales.
- Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus, *RELC Journal*, 34: 64-81.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical Review, *Language Teaching Research*, 1-24. SAGE.
- Ellis, R. (2018). Towards a modular language curriculum for using tasks, *Language Teaching Research*, 00(0): 1-22. SAGE.
- Espinosa Miñoso, Y. (2015) *El futuro ya fue: una crítica a la idea del progreso en las narrativas de liberación sexo-genéricas y queer identitarias en Abya Yala*. En: *Andar erótico decolonial*. Comp: Moarquech Ferrera-Blanquet, R. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Flores, v. (2013) *Interrucciones. Ensayos de poética activista*.
- flores, v. (2013) *Interrucciones*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. New York: Westview Press. Cap. 9 y 10.
- Hernández R., Lozano Flórez D. (2019). *La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas*. Argentina. CLACSO.
- Martínez Bonafé, J. (1999) *Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia in Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del Siglo XXI*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Recuperado de <https://www.uv.es/bonafe/documents/Materiales%20curricular%20cambio%20educativ.pdf>
- Mignolo, W. (2010). *Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción en De la Hermenéutica y la Semiótica Colonial al Pensamiento Descolonial, con introducción de Gustavo Verdesio*, Quito: Abya Yala: Cap. IV.
- Mignolo, Walter y Tlostanova, Madina (2012), *Learning to Unlearn. Decolonial Reflections from Eurasia and the Americas*, Columbus, The Ohio State University Press.

- Morales, M. A., Lenoir, Y. y Jean, V. (2012) Dispositivos didácticos en la enseñanza primaria de Québec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Barcelona, España, (v.) 5, (n.) 3, 115-132.
- Palermo, Zulma. (2014) *Para una pedagogía decolonial*. 1º ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.
- Quijano, Aníbal. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: LANDER, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO,
- Quijano, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro-Vez, J. (1999) *Materiales curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras. Un estudio de casos*. LYT, nº13 pp. 67-92
- Rich, A. (1997) Conferencia impartida en Amherst, Universidad de Massachussets.
- Sato, Sh., Hasegawa, A. y Kumagai, Y. (2017). Content-based Instruction (CBI) for the Social Future: A Recommendation for Critical Content-Based Language Instruction (CCBI), *L2 Journal*. 9(3).
- Sousa Santos, Boaventura de (2006a). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentros en Buenos Aires) Capítulo I. 13(4). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Sousa Santos, Boaventura de (2019). *Educación para otro mundo posible* / Boaventura De Sousa Santos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC.