

CAPÍTULO 3

Perspectiva decolonial y enseñanza de inglés

Graciela Baum

*I remember being caught speaking Spanish at recess – that was good for three licks on the knuckles with a sharp ruler. I remember being sent to the corner of the classroom for "talking back" to the Anglo teacher when all I was trying to do was tell her how to pronounce my name. "If you want to be American, speak 'American.' If you don't like it, go back to Mexico where you belong."*⁹

Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera*

Introducción

Situarse en la perspectiva decolonial y desde allí pensar la enseñanza de inglés implica ver una serie de cuestiones íntimamente adheridas a la Historia (singular, mayúscula) que se han normalizado –como LA Historia- y han dejado de verse en su particularidad e impacto para volverse parte natural de lo que –en este caso puntual- la masa crítica dentro de cierto campo académico da por hecho. Es decir, parte del sentido común, de la plataforma de significados compartida que ya nadie inspecciona. Sin embargo, ponerse los lentes de la decolonialidad es ver el patrón colonial del poder (Quijano, 1992, 2009, 2014 [2000]), verlo en su enunciación y en sus enunciados –sus dominios-. Ver la fuerza blanqueadora, racializante, patriarcal y euro-usáfila que la recorre y la sostiene bajo velos modernos, de retóricas falaces, trampas culturalistas y reveses desarrollistas.

Enseñar inglés, y enseñar a enseñar inglés doblemente, reproduce todas las formas de poder/saber que operan exclusionariamente desde elites meritocráticas revestidas de paternalismos filantropoepistémicos. “EL” inglés es la lengua del capitalismo global, de la modernidad global, de la colonialidad global. Es la lengua de la ausencia y de la destitución moderna / colonial. Enseñarlo y aprenderlo llanamente, provoca complicidades. Enseñar a enseñarlo llanamente, las refuerza, las normaliza, las instituye.

⁹ “Recuerdo cuando me sorprendían hablando en español en el recreo –era suficiente para recibir tres golpes en los nudillos con una regla filosa. Recuerdo que me mandaban al rincón del aula por “contestar” a la maestra Anglo cuando todo lo que intentaba era decirle cómo pronunciar mi nombre. “Si quieres ser Americana, habla ‘Americano’. Si no te gusta, vuélvete a Méjico donde perteneces.” La traducción es nuestra.

Salirse de esta lógica desde la pedagogía decolonial (Walsh, 2009) y desde la educación debe contribuir a suspender todas las formas de subalternización ontológica y fascismo epistémico, y ubicarse en un paradigma otro, fronterizo (Mignolo, 2005). Un posicionamiento disruptivo en el que no se extreman las opciones: A (anglofilia) o B (anglofobia) sino que emerge una opción otra: la del desenganche (Mignolo, 2005), la del desacople de A y de B porque A necesita de B para existir (como *lx ricx* necesita de *lx pobre*, y *lx amx* de *lx esclavx*). Una opción que denominamos inglés *lengua otra* (Baum, 2018a, 2018b; 2020a) y en la que podemos recuperar y repensar algunas singularidades normalizadas como la cultura, la interculturalidad, los lugares de enunciación, y sopesar sin ingenuidades las contrapedagogías posibles, y los correlatos prácticos y práticos en el aula y fuera de ella.

El presente capítulo, entonces, invita a un recorrido en el sentido que aquí anticipamos. En primer lugar, retomamos los aportes de algunxs pensadores latinoamericanos cuyo andamiaje conceptual -entendemos- acompaña la lectura de las secciones subsiguientes. En segundo lugar, nos enfocamos en entramar estas ideas con la enseñanza y el aprendizaje de inglés de modo de sostener una perspectiva situada. En tercer lugar, indagamos en los vínculos de tal red de sentidos con el lugar de la tradición universitaria y las disciplinas, con la alfabetización como dispositivo de base para pensar el ingreso a la cultura letrada y -en particular- a la formación inicial universitaria en inglés. Cerramos el capítulo con una breve conclusión que es, también, un llamamiento.

Decidirse POR

En este apartado introducimos algunos aportes de pensadores latinoamericanxs quienes –a nuestro entender- son referentes necesarixs en el espacio de pensamiento decolonial. Ellxs son Aníbal Quijano, Rodolfo Kusch, Enrique Dussel, Walter Mignolo y Catherine Walsh. Si bien Rodolfo Kusch (1922-1979) no formó parte del grupo Modernidad/Colonialidad -luego Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad- cuya formación data de fines de los años 90, entendemos que su mirada colabora de manera decisiva a la hora de comprender eso que llamamos América y que ocupó y ocupa un lugar fundamental en los intereses del grupo. El recorrido que proponemos realizar aquí es sólo una aproximación a algunos conceptos fundamentales propuestos por lxs autores. De este modo intentaremos dar cuenta del título de este apartado y de la necesidad y urgencia que supone su puesta en marcha.

Tomaremos de Aníbal Quijano, cuyas ideas son fundacionales de lo que hoy conocemos como perspectiva decolonial, la formulación del patrón colonial del poder o colonialidad del poder. Quijano delinea el concepto de un patrón colonial de poder que –en tanto sistema o dispositivo- retoma el momento histórico de la constitución de la modernidad a partir de la categoría de raza y del modo en que nace en y con América y su invasión/conquista. La inauguración de la modernidad enlazada a la racialización –la violencia material y simbólica, y la subvaloración ontológica y epistémica- produce un patrón de poder vigente hasta nuestros días. Esta estructura jerárquica

racializada comporta un sistema de relaciones sociales, lo cual determina todas las condiciones de existencia de las personas, sus derechos, acceso al trabajo, al salario, al dinero, etc. A partir de 1492, entonces, se produce la biologización de la diferencia y la emergencia de la raza como instrumento colonial de sometimiento y control: ser negrx, ser indix es ser biológicamente inferior y, por ende, ontológica y epistémicamente inferior (a lx blancx). Esto legitima el epistemicidio, el genocidio, la masacre.

Aníbal Quijano condensa tal complejidad en un constructo teórico que permite reflejar la operatoria de la lógica colonial y de la retórica moderna en los diferentes dominios de la vida. Así, Quijano parte de un centro de poder/saber constituido por instituciones, lenguas y agentes modernos que gestionan y controlan el conocimiento, la economía, la subjetividad, y la autoridad. La lógica colonial que impera en estos mecanismos opresivos, racializantes, deshumanizantes, que reducen todo a la ecuación capitalista de la acumulación y concentración ilimitada queda encubierta bajo el velo desarrollista y benefactor de la retórica moderna: ¿quién no quiere progresar? ¿Quién no quiere vivir con dignidad? ¿Quién no quiere justicia distributiva? ¿Quién no quiere inclusión? ¿Quién no quiere NO ser pobre? Quijano ve y capta el nudo, la interseccionalidad de mundos y lógicas en lo que llamó la heterogeneidad histórico-estructural de América (económica, social, civilizatoria) y que produce la categoría de “raza” (y sus implicancias ontoepistémicas) como momento inaugural de la modernidad, como precondition para la existencia y florecimiento de Europa. Esta articulación es lo que el autor denomina patrón colonial del poder, el cual rige hasta nuestros días.

Recuperamos de Rodolfo Kusch (2007) aquellas categorías que nos resultan tan necesarias para pensar “América”: su noción de la carencia de categorías filosóficas propias, las dualidades y los conceptos de suelo y horizonte simbólico. Kusch refiere a una problemática que es propia de América y que se relaciona a su estatuto de territorio conquistado, invadido y vaciado: saqueo de categorías. América –por decirlo de un modo sencillo- a partir de 1492 se queda sin raigambre cultural para poder filosofarse, para poder encontrarse en su discurso cultural porque su sujetx cultural parece vivir en un estado de vagancia, de confusión o de distorsión. Las categorías de pensamiento de los pueblos de Abya Yala¹⁰ han sido europeizadas, despobladas de lo propio, de lo ínsito y constitutivo; queda pues un anhelo imitativo o iterativo que desplaza la cultura del lugar del pueblo al lugar de la mercancía, a una mera cuantificación de “objetos” culturales, incluso de héroes ya objetivizados. El rechazo por lo nuestro se enraíza en una ontología

¹⁰ Esta denominación es dada al continente americano por el pueblo Kuna, desde antes de la llegada de los europeos. En la lengua del pueblo Kuna, ABYA YALA significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento”. La primera vez que la expresión fue explícitamente usada con ese sentido político fue en la II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de ABYA YALA, realizada en Quito en 2004. ABYA YALA se configura, por lo tanto, como parte de un proceso de construcción político-identitario en el que las prácticas discursivas cumplen un papel relevante de descolonización del pensamiento, y que ha caracterizado al nuevo ciclo del movimiento “indígena” cada vez más como un movimiento de los pueblos originarios. La comprensión de la riqueza de los pueblos que viven aquí hace miles de años y del papel que tuvieron y tienen en la constitución del sistema mundo ha alimentado la construcción de ese proceso político-identitario. Recuperado de: <https://www.ecoportel.net/temas-especiales/pueblos-indigenas/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este-continente/>

dual producto de la conquista, la cual binariza la experiencia de América estigmatizando la historia precolombina. Así, hay una América profunda y una América de superficie que, a su vez, se corresponden con rasgos duales: adentro/afuera, hedienta/pulcra, bárbara/civilizada, primitiva/moderna, pagana/religiosa, periférica/central, analfabeta/alfabetizada, etc. Como vemos, el correlato con la ancestralidad y todos sus vínculos con la tierra, las lenguas, los rituales, los símbolos (el “estar siendo”), quedan forcluidos por la invención de una promesa de novedad capitalista y salvación religiosa (el “ser”) (Kusch, 1976, pp.153-158).

Cuando Kusch (1976) refiere al “pueblo” como lugar de enunciación irreductible, nos está diciendo que *lx* sujetx cultural es unx sujetx que pertenece al suelo, es unx sujetx situadx, que pertenece a un “dónde”, lugarizado, que le provee un “domicilio en el mundo” (p.140). Ese sujetx cultural –el pueblo arraigado a su suelo- es el engranaje fundamental para poner en marcha los procesos de decisión y re-conocimiento culturales. Además, Kusch propone un “adónde” –un horizonte simbólico- que posibilita la existencia de una participación popular historizada en la vida social, de una vocación histórica y de un proyecto nacional.

Nos interesa de Enrique Dussel (1977; 1994) la idea central de la precedencia del *ego conquiro* al *ego cogito*, es decir, el poner en cuestión los puntos de partida consignados por LA Historia como ejes civilizatorios. Es decir, antes de que Europa pudiera *pensar ergo existir*, de erigir una cosmología sobre la racionalidad moderna y los universales abstractos como sustrato para la existencia humana, había fundado una lógica de saqueo, expropiación y apropiación (el *ego conquistador*) que le permitiría pronunciarse filosófica, epistemológica y ontológicamente, desde la suya en tanto razón universal. Sin ese encubrimiento de *lx* otrx no europex –como bien lo explica Dussel- no habría habido *ego* europeo constituido y concebido como totalizante.

Cuando Dussel nos transmite su noción de la exterioridad constitutiva de América, debemos realizar el esfuerzo de pensarnos por fuera de LA Historia dado que es esa existencia marginal, exterior, la que nos define y nos permite historizarnos. Entender esta exterioridad desde la filosofía de la liberación¹¹ que se desarrolla en Argentina desde fines de la década de los '60 y en los '70, es central a la hora de pensar las praxis de liberación en Latinoamérica y la irreductible diferencia colonial entre colonizador y colonizado. Si bien la teoría decolonial retoma la perspectiva de *lx* sujetx oprimidx por el capitalismo de la modernidad eurocentrada, hay dos sujetxs en *lxs* que se interesa puntualmente: *lx* indígena y *lx* negro, dado que es la idea de raza –como lo propone Quijano- la que constituye el dispositivo de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

De Walter Mignolo, exploramos un conjunto de ideas claves para abonar el concepto que titula este apartado, es decir, “decidirse por”. Son múltiples y frondosas las cuestiones sobre las cuales el pensador decolonial nos invita a reflexionar, pero a los fines de esta breve reseña –en esta sección

¹¹ Dussel (1994: 91) se aboca a desarrollar una “teoría’ o ‘filosofía’ del diálogo’ –como parte de una ‘Filosofía de la Liberación’ del oprimido, del incomunicado, del excluido, del Otro (...) [p]ara la “Filosofía de la Liberación”, que parte desde la Alteridad, desde el ‘compelido’ o el ‘excluido’ (la cultura dominada y explotada), de lo concreto-histórico, se trata demostrar esas condiciones de posibilidad del dialogar, desde la afirmación de la Alteridad, y, al mismo tiempo, desde la negatividad, desde su imposibilidad empírica concreta, al menos como punto de partida, de que ‘el-Otro-excluido’ y ‘dominado’ pueda *efectivamente* intervenir (...)”

en particular- abordaremos aquellas que entendemos nos ayudan a comprender la matriz colonial del poder. Como decíamos, Quijano introduce la noción de “patrón” colonial, es decir, una serie de fenómenos, relaciones, cruces históricos que revelan convergencias y continuidades en sus causas y efectos de manera sistémica dentro del sistema-mundo moderno (Wallerstein, 1991, 1996) colonial capitalista. Esa imagen que el constructo “patrón colonial del poder o colonialidad del poder” captura es retomada por Mignolo (2000, 2005, 2010, 2012, 2015a, 2015b) en su invaluable contribución a partir de la indagación y desarrollo del apareamiento Modernidad/Colonialidad. Este sintagma refleja lo que la linealidad de la escritura alfabética grecolatina permite transcribir, lo cual no equivale a lo que el autor expone como tesis central de sus trabajos: la modernidad y la colonialidad no son contiguas ni sucesivas ni derivadas, son recíprocamente constitutivas, son dos caras del mismo fenómeno y no hay una sin la otra. Es decir, no hay Modernidad sin Colonialidad. ¿Y por qué entonces lo enunciamos en este orden? Pues porque la cara visible del fenómeno “civilización occidental” es la primera, la que enunciada a través de la retórica moderna promete desarrollo, modernización, progreso global mediante una lógica colonial que se expresa en racialización, sometimiento, explotación, esclavitudes. Entonces, sin racialización, sometimiento, explotación, esclavitudes no hay desarrollo, modernización, progreso global.

El capitalismo –base del proyecto moderno- no produce la categoría colonial de “raza”, sino que el colonialismo europeo desde 1492 necesita fundar un nuevo orden social funcional a sus intereses de ultramar. Y es la raza –como ya hemos dicho- en tanto instancia de maridaje colonial ontológico y epistémico- la que permite crear ese orden social basado en la diferencia como desigualdad, es decir, en la diferencia colonial cuyo propósito y resultado –insistimos- es la emergencia del canon superior/inferior. Así, la nueva sociedad responde a la dicotomía superior/inferior. Lxs nativxs y lxs esclavxs son biológicamente inferiores y –por ende- ontológica y epistémicamente inferiores: salvajes, no-humanxs en su fenotipia; bárbarxs, irracionales, ininteligibles, analfabetxs, incultxs, paganxs, en sus comportamientos, en sus creencias, lenguas, prácticas, etc. Esto justifica el borramiento de lx Otrx y todo su sistema de vida, su cosmogonía, en el proceso de invención de América, del hemisferio occidental, de la civilización occidental: la occidentalización del mundo a partir del siglo XVI hasta nuestros días.

El capitalismo –como decíamos- no es producido por una diferencia racial o étnica pre-existente que aventajara a unos pueblos sobre otros en algún sentido biológico, epistemológico, ni siquiera geográfico; la diferencia se crea *ad hoc* a partir de la invasión de Abya Yala **para** someter (en nombre de la civilización, la religión católica, la cultura letrada) a seres humanos y no humanos de modo de extraer, expoliar, robar y trasladar riquezas (vía las nuevas rutas del Atlántico), todo lo cual es el sustrato para el desarrollo del capitalismo y su lógica de acumulación infinita. En esta breve descripción podemos ver cómo la matriz colonial del poder se constituye en la estructura subyacente de la civilización occidental que dispone los términos en que será contada LA Historia desde el Renacimiento en adelante (1300) y especialmente entre 1500-1600.

Vinculado estrechamente a este punto, otra idea de Mignolo (2019, 2021) que delineamos en la Tabla 1 es la que propone tres situaciones simultáneas las cuales explican la dinámica de lo que el autor denomina matriz colonial del poder (MCP de aquí en adelante), a saber.

Tabla 3.1

1	Dominación	Explotación	Conflicto
2	Constitución	Destitución	Reconstitución
3	Modernidad	Colonialidad	Decolonialidad
	A	B	C

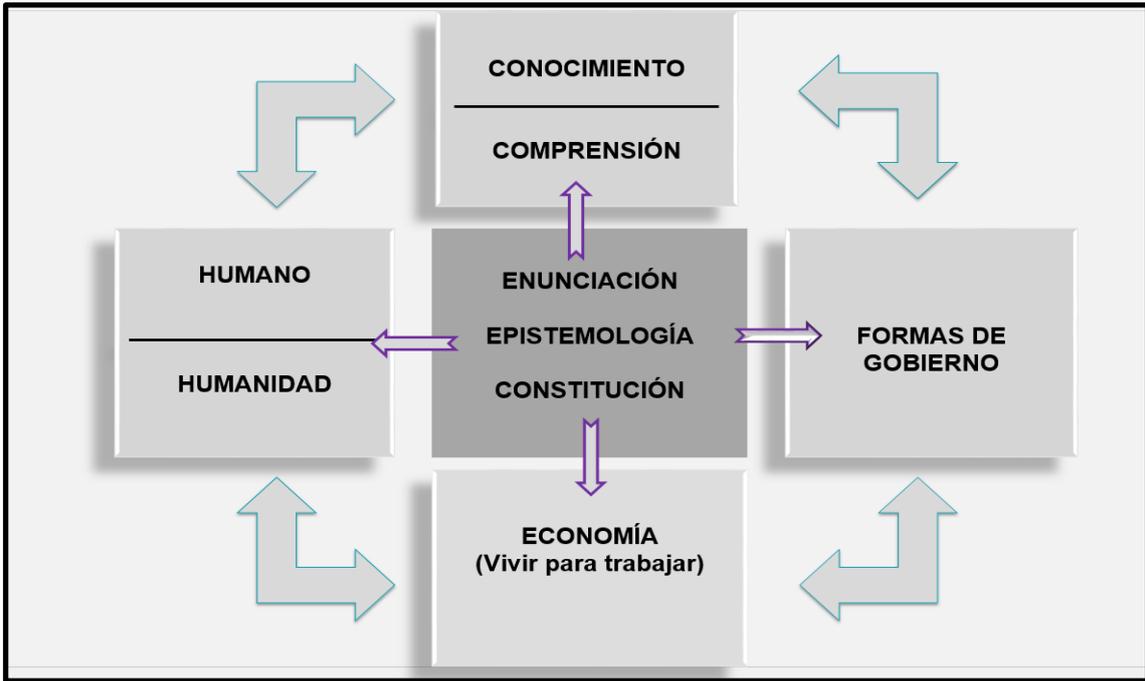
Nota. Elaboración propia (sobre Mignolo 2019, 2021)

La Tabla 3.1 permite visualizar las dinámicas de poder ya que si realizamos una lectura horizontal monocromática (amarillo, verde, rosa) o numérica (1, 2, 3) podemos trazar flujos entre los momentos de: Dominación de lx Otrx por el blancx europex, Explotación de lx Otrx por lx blancx europex, y la emergencia del Conflicto (desobediencia, resistencia, rebelión) con lx blancx europex después de que lx Otrx sufriera la dominación y explotación; luego, entre la Constitución de la modernidad (vía dominación) a la que le corresponde la Destitución de la ancestralidad (vía explotación), y le sigue -en respuesta (el conflicto)- la Reconstitución de lo destituido en clave presente; en tercer lugar, entre la Modernidad que se alimenta –como venimos diciendo- de la perversa Colonialidad, y la Decolonialidad que propone el desenganche de ambas. La lectura vertical o alfabética (A, B, C) de abajo hacia arriba de la Tabla 1 permite ver cómo la Modernidad subsume la Constitución y Dominación (invasión, conquista); cómo la Colonialidad subsume los procesos destitutivos (Destitución) propios de la cara oculta de la modernidad y su retórica por medio de la Explotación; cómo la Decolonialidad impulsa la Reconstitución -a través del Conflicto- de todas las formas de saber, sentir, ser, vivir, desalojadas en A y B. Esta analítica orienta la comprensión de un fenómeno complejo que permea todos los ámbitos de la MCP y que el autor emplea para echar luz sobre la relevancia indiscutida de la decolonialidad como teoría y praxis liberadora.

Traducida gráficamente a la MCP, la Tabla 3.1 se compone también de flechas que revelan los movimientos que necesariamente acompañan los cambios históricos. De este modo, la Figura 1 -debajo- muestra la MCP como “nuevo” estado de cosas con una dinámica interna en y desde 1492 en y desde Abya Yala/América que emana de un centro de poder/saber (enunciación) que crea los cuatro dominios (enunciados) de la vida moderna y los controla además de gestionar la articulación entre ellos. La Figura 2 es una representación netamente centrífuga, expulsiva, que muestra la adopción de la lógica destitutiva (B en la Tabla 1) de todo lo existente para constituirse. La Figura 3 (C en la Tabla 1) es un interjuego de flujos desde un paradigma otro (Mignolo, 2005) donde no hay centro sino frontera y en/desde la cual la comunalidad reconstituye la riqueza y rediseña modos de vida humanos y no humanos en plenitud y armonía. Incluimos las tres figuras (Mignolo, 2019, 2021) a continuación.¹²

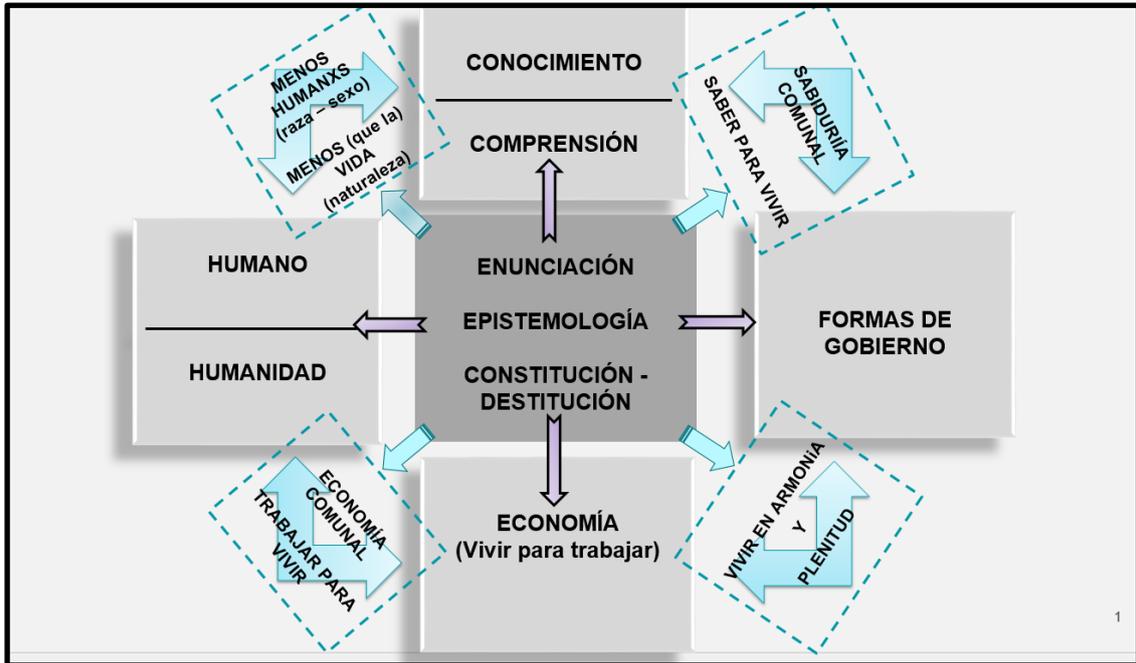
¹² La traducción de las Tablas 2, 3 y 4 es nuestra.

Figura 3.1. Matriz colonial del poder.



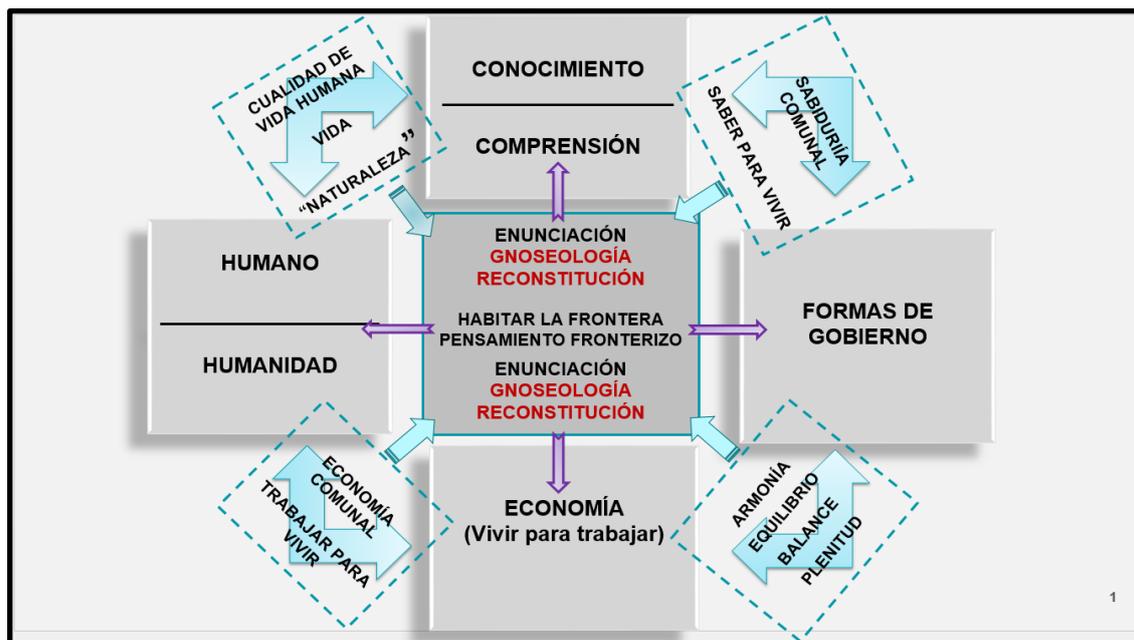
Nota. Mignolo, 2019, 2021

Figura 3.2. Movimientos destitutivos.



Nota. Mignolo, 2019, 2021.

Figura 3.3. Movimientos reconstitutivos.



Nota. Mignolo, 2019, 2021

Adoptamos de Catherine Walsh la noción clave de interculturalidad crítica en el marco de un pensamiento y pedagogía decoloniales, ya que nos interpela fuertemente no solo como docentes sino como docentes de inglés en el sentido en que lo anticipáramos en la Introducción. Nos interesa revisar las cuestiones adheridas a la interculturalidad dado que precisamos desaprender muchas de ellas para lograr politizar la conversación sobre la definición de interculturalidad que aquí sostenemos. Walsh (2007, 2009, 2013, 2017) nos invita a pensar la interculturalidad desde la colonialidad, es decir, como formas de (inter)relación históricas entre culturas, dos, más de dos, varias (interculturalidad, pluriculturalidad, multiculturalidad, etc.) cuya existencia poco dice sobre el tipo de relación que se establece, sobre las condiciones de tales relaciones. Este, según la autora, no es más que un gesto relacional (interculturalidad relacional), con el estatuto meramente descriptivo de un estado de cosas, que no porta una carga valorativa o –de hacerlo– soslaya la inexcusable carga valorativa propia de las relaciones entre pueblos, culturas, subjetividades: relaciones de poder.

La siguiente categoría a la que recurre Walsh es a la interculturalidad funcional. En este sentido, como hemos dicho, hablar de interculturalidad (a la usanza relacional) sin considerar las tensiones y conflictos inherentes a las relaciones de poder, nos posiciona del lado de quien decide borrar la colonialidad de la escena –reteniendo la modernidad en la relacionalidad lavada– para someter y controlar solapadamente. La interculturalidad funcional es siempre funcional al *status quo*, a las estructuras de dominación vigentes y a la explotación esclavista: funcional al sistema-mundo moderno-colonial-capitalista.

En consecuencia, si lo que deseamos es poner de relieve el conflicto producto de la desigualdad, la deuda inconmensurable con la distribución del trabajo y la riqueza, el racismo, la racialización colonial, etc. debemos apelar a lo que la autora llama interculturalidad crítica. Ésta no es

una categoría cerrada ni estática sino una propuesta en movimiento, un llamado a formas de sentipensamiento y praxis que no se atomizan al interior de una teoría o de la academia. Se trata de un proyecto en construcción que no busca terminar de construirse sino ir palabrandando (como los pueblos del Cauca Colombiano), apagando uno a uno los incendios de esta crisis civilizatoria, desafiando los avances del capitalismo en su faz biocida, ecocida, asesina; y tejiendo una trama comunal de reciprocidades, una intersubjetividad de vida.

La interculturalidad crítica no parte de las relaciones entre culturas y la supuesta simetría entre ellas, sino de su diferencia constitutiva: parte de la diferencia colonial que funda el patrón colonial del poder cuyos hilos penden del Norte global donde siempre se renueva la otrificación encubierta de lx Otrix (no europex) tras una fachada aldeística, multiculturalista, inclusiva. Subvertir esta forma instituida globalmente de sociabilidad mediante la interculturalidad crítica nos muestra su potencia como herramienta pedagógica. Siguiendo las ideas de Walsh, esta interculturalidad en tanto estrategia para insurgir la colonialidad del poder sienta las bases para una pedagogía decolonial:

De esta manera, la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo asentado en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial. (Walsh, 2009, pp. 13-14)

Propone Jacqui Alexander:

“[...] Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar, e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser y, por tanto, aliado a la formulación que hizo Freire de pedagogía como metodología imprescindible. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización.” (En Walsh, 2009, p.14)

Repasando las propuestas de lxs autores, entendemos que cada lectorx encontrará su camino para completar el título de este apartado. Seguramente –y afortunadamente- las elecciones serán pluriversas y los motivos que las inspiran también. Lo que entendemos como fundamental es la comprensión cabal de que no se trata de “decidir algo” sino de “decidirse **por** algo”; que no nos moviliza el poder –ni la disputa por el poder- de decidir esto o aquello sino la convicción de tomar, abrazar y comprometernos con un camino. Un camino que nunca es único ni lineal sino plurifurcado y con los accidentes y obstáculos propios de cada derrotero; un camino que no es individual ni

autorreferencial sino que se entrama con otros caminos, se vuelve comunal, horizontal, situado. Se vuelve territorio y cuerpo. Destitución, exterioridad, reconstitución, ancestralidad, ritual, semilla, herida y sanación. Por eso, para nosotros, se trata de **Decidirse POR lo Americano**.

Enseñar y aprender inglés

No es fácil emprender el camino que delineamos arriba y encontrar en él las herramientas necesarias para poner en diálogo ese Decidirse POR lo Americano con la enseñanza y el aprendizaje de inglés. No es fácil asumir las complicidades para desafiarlas y no para resignarse a una ineludible posición funcional o para regocijarse en la falsa creencia de pertenecer a una elite diaspórica nativista y presa de un bucle aspiracional.

Nuestro posicionamiento –el de desafiarlas- nos expulsa de la tradición de enseñanza y aprendizaje de inglés (como lengua extranjera, como lengua internacional, como lengua meta, como lengua franca, como lengua global, como EL inglés, etc.), es decir, de la institución epistémica moderna/colonial llamada TESOL (Enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas) y del impertinente pero siempre mentado en nuestras latitudes Marco Común **Europeo** de Referencia para las lenguas (MCER).

En otras oportunidades ya hemos comentado sobre las formas de nombrar y las políticas del nombrar (Walsh, 2012; Baum 2018b, 2020a, 2020b, 2021b) por lo que no abundaremos al respecto. Sí nos cabe consignar la centralidad política de la lengua inglesa en el mundo globalizado, a los fines de comunicar en todo el arco de las interlocuciones, desde las más utilitarias “de contacto” pasando por las científico-académicas, (inter)culturales, hasta las más sociales. Esta abarcabilidad no es casual y dice mucho sobre las estructuras de poder que gobiernan el mundo actual. Sin embargo, se la hace emanar de una línea lavada, adherida al mercado y a los bienes consumibles, al acceso real y potencial, y a la atención al deseo. Es decir, quien enseña y quien aprende desde este lugar, no indaga en los motivos de la enunciación totalizante ejercida por EL inglés; lo consumen como un bien más, pero no ven que en realidad son consumidos por él. Él los deslengua, los desarraiga, los despuebla. No ven la contraprestación colonial.

Hay quienes elegimos mirar la complejidad del fenómeno de la vitalidad de las lenguas en el marco de la vitalidad de los pueblos, es decir, la decisiva importancia de las lenguas para sostener la vida de las comunidades, su acervo mítico, vivencias, historias, rituales, registros, etc. y componer una genealogía que las radique, las enhebre y las transmita en su ancestralidad y en tiempo presente.

Hemos dicho en 1 y visto en las Figuras 1 y 2 que la MCP pende de una enunciación en manos de una epistemología; ésta se concentra en instituciones, actores y lenguas. Mignolo (2019,2020) nos dice que son las lenguas (las seis lenguas modernas) el componente más importante de la enunciación –del centro de poder/saber de la MCP. Y -nos dice- son las lenguas porque el control de los significados y el control del dinero –del dólar- son procesos paralelos. Podemos vislumbrar, sin lugar a dudas, cuál de las lenguas modernas goza de todas las condiciones para dominar los

significados, ponerle nombre al mundo y nombrarlo, capturarlo en redes de sentido propias: EL inglés. La lengua del capitalismo, de la ciencia, de la *mass media*, de la industria cultural, de los bienes y servicios, de la globalización hegemónica. Es la lengua en y con la cual la retórica moderna encubre la colonialidad; la que da materia lingüística y voz a los discursos, narrativas, teorías, etc. que aportan la promesa placista del desarrollo, la modernización y la ilusión de puntos de llegada.

Sin embargo, podemos servirnos de ella para propósitos decoloniales. Esto implica un giro de envergadura que es un desacople en varios sentidos, a saber.

Primero, en el del reconocimiento de nuestro propio pasado colonial, de desnombramiento, de borradura y masacre. Luego, una mirada atenta hacia el Sur y hacia nuestras raíces, un procedimiento situado, consciente, de vuelta hacia nosotrxs mismxs; un encuentro colectivo con nuestro estar y estar siendo sin la presión del (llegar a) ser (Kusch, 2007). Domiciliarnos existencialmente en el mundo es posible sólo de esta manera; no como pastiche, no como ventrílocuos de palabras ajenas. En tercer lugar, poder “leer” la retórica moderna en todo lo que no nos constituye pero que hemos adoptado por causas diversas (complacencia, prestigio, comodidad, opresión, etc.) y desarrollar los mecanismos para que la trampa de desactive, para “ver” la articulación oculta con el lado oscuro. Esto demanda esfuerzo, atención a la contingencia, y la posibilidad de maniobrar para fluir con los tiempos que no son los lineales ni los seriales, como nos vende *Netflix*.

Finalmente, optar. No optar por enseñar la lengua de quien domina para dominar a otros, para reproducir la superioridad/inferioridad, para generar dispositivos meritocráticos y seguir clasificando para descalificar. Optar por enseñar la lengua de quien domina para visibilizar, para señalar las desigualdades y empezar a buscar los modos de desmantelarlas; para hablar al opresor en su lengua y disputar los sentidos deshumanizantes y subalternizantes; para ingresar al diálogo de pensamientos y no ser pensados ni dichos sino pensarnos y decirnos; para translocalizar la lucha y contrapertrechar la lengua como lugar de resistencia y reexistencia (Walsh, 2017a).

Optar por y para enseñar la lengua en estos términos no nos deja presxs de los contenidos vaciados, mercantiles, “desideologizados”. Por el contrario, nos permite intervenir en la definición de los términos, de los cómo, de las condiciones del acto profundamente político de enseñar y aprender, además de los qué, y hacer depender los qué de esos términos. Optar por el desenganche en relación a la lengua inglesa y su enseñanza nos ubica en esa exterioridad que denominamos pensamiento fronterizo y lengua otra, como espacio de conciencia, sanación, conversación y praxis decolonial.

Enseñar a enseñar inglés

Adentrarnos en las complejidades del enseñar a enseñar, de la formación inicial universitaria en este caso, nos compone una agenda sensible en términos de políticas institucionales para garantizar una formación atenta al espíritu público, libre y gratuito de nuestro espacio de filiación

académica; pero no solo eso, o mejor, **por** eso debemos comprender que el lugar críticamente necesario (crisis en el sentido de ruptura y de oportunidad) a ocupar es el de (re)cartografiar recorridos de formación situados, de soberanía pedagógica en los que Decidirse por lo Americano sea un modo de balizar las preguntas, informarlas, y constituir las en modos de transitar la formación del profesorado en la Universidad.

Una UNiversidad que –entendemos- debe salirse de la trampa universalizante y abrirse al complejo pluriverso de la vida de seres vivientes humanos y no humanos; una UNiversidad que capte la interpelación de todo lo real que no se reduce a todo lo que existe, y que pueda volver sobre la producción de ausencias a manos de la modernidad/colonialidad para por fin desausentearlas y reexistirlas.

Las disciplinas son hijas de los mismos mecanismos de control sobre lo existente, sobre lo habido, y esa misma reducción opera sobre lo no existente (desexistido por la modernidad); por un lado, el recorte del escenario onto-epistémico respecto de lo que se considera conocimiento válido, y –por otro- la rigurosa separación de los conocimientos “legítimos” en cajas que cumple estrictamente el *dictum* de orden, clasificación y tipificación de la modernidad (su retórica) aunque con velados propósitos de debilitamiento del enorme poder del sentipensar en red, horizontal, colectivo y colaborativo (su lógica colonial). Desarmar la trama de la vida es poner en el centro la individualidad, el individuo moderno, en solitario o en grupos que alimentan una endogamia statuquoísta en nada subversiva. Por eso acordamos con Walsh (2002) en su llamado a indisciplinar las disciplinas y a construir espacios trans e interdisciplinarios que las politicen en el sentido de crear una intelectualidad no necesariamente académica sino orgánica, imbuida de saberes, prácticas y subjetividades otras.

En estos entreveros del enseñar a enseñar, creemos oportuno remontarnos por un momento a las tradiciones de alfabetización (Baker, s/f, 2007) ya que entendemos que yace allí la semilla de las formas posteriores de formación para la enseñanza, y de relacionamiento con la palabra enseñada y aprendida en contextos de instrucción formal. Es decir, debemos comprender las destituciones perpetradas en el movimiento constitutivo del afán alfabetizador –primero teológico y luego egológico- de modo de desarmar el mito de lo que Castro Gómez (2005) denomina “la *hybris* del punto cero”, o sea, la arrogancia histórica del punto cero, del borramiento, la negación, deslocalización y desubjetivación de todo y todxs para emerger y encarnar desde esa desnudez embrionaria una plataforma epistémica universal y totalizante.

Resulta por demás claro que para generar esa *tabula rasa*, ese “cero” que es la afirmación de la nulidad, es preciso despensar y desaprender toda anterioridad al proyecto de la modernidad occidental, entre otras cosas los modos de enseñar y de transmitir las lenguas.

Funcional a la constitución del imaginario moderno surge el mito de literacidad en tanto retórica europea de posibilidad de pensamiento racional, lógico, incluso estético, necesario para diferenciarse del “salvaje”, del “bárbaro” –primero- y civilizarlo evangelizándolo mediante la palabra superpuesta, enseñada para desalojar y silenciar las lenguas indígenas. Esto –más tarde, pero en la misma línea- toma la forma metodológica de la enseñanza de

un instrumento, la lengua colonial, para la producción de conocimiento científico y para alcanzar metas de progreso.

En este contexto, alfabetizar y domesticar son sinónimos: no solo el “salvaje redimido” sino también el ciudadano moderno queda desafiado de su lugar de enunciación, aun cuando para asumirlo –en Latinoamérica- haya que apelar a la paradoja posindependentista.

No es sencillo contestar el canon hegemónico y salirse de las tradiciones de alfabetización basadas en modelos históricamente eurocéntricos desde el siglo XVI en adelante que luego se volverían crecientemente estatistas y masivos. Las lógicas prevalentes responden a una pedagogía de la literacidad que refuerza la centralidad de las estructuras de poder coloniales y sus imaginarios. De este modo, las prácticas de alfabetización son instrumentales y descontextuadas, en concurrencia con una concepción de la lengua como sistema de reglas, objetiva, neutra y desideologizada.

Si bien la perspectiva ideológica, cuya concepción en clave socio-cultural ha portado una crítica posmoderna y poscolonial al modelo hegemónico en ámbitos académicos y de una intelectualidad crítica, la instrucción y las prácticas de alfabetización escolar siguen reproduciendo las relaciones de poder modernas mediante la ritualización de la palabra y el vaciamiento de la oralidad en virtud del supuesto valor agregado de la escritura como guardiana de la objetividad y neutralidad académica y científica.

Si tomamos entonces estos moldes institucionales –primero religiosos y luego seculares- para mirar un poco más macroscópicamente las prácticas alfabetizadoras, no debe llamarnos la atención encontrarnos con la estabilización y reproducción de los dispositivos de alfabetización inicial en el sistema educativo hasta la fecha. La colonialidad del saber y del ser se hace presente mediante la normalización de los contextos y técnicas de enseñanza cuya conducta obediente a parámetros deslocalizados sigue respondiendo a concepciones de lengua sin inscripción territorial aunque afín a la geopolítica global del conocimiento.

Dadas estas condiciones del tratamiento de la alfabetización en lengua nativa o lengua madre, el panorama en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza y de la enseñanza de la enseñanza de lenguas distintas de la nativa no puede diferir demasiado. Si bien no trasladamos ni emparejamos niveles de análisis, dado que tampoco nos interesa un abordaje discreto, entendemos que las políticas de alfabetización en lengua 1 y de curricularización de lengua no 1 guardan puntos de contacto. Creemos que estos puntos (sustrato teórico, metodología, objetivos) pueden resumirse en la idea de inclusión subordinada, es decir, en la inclusión como forma de exclusión y dominación, de entrenamiento normocéntrico y despolitizado con base en el desarrollo de competencias y habilidades para un pasaje directo y fluido hacia el mercado laboral o hacia las ofertas de estudios gerenciales y de liderazgo.

Incluir e insertar a lxs sujetxs en la cultura y en la vida social -como función de la escuela- en tanto práctica soberana debe tener como fundamento y horizonte la libertad. De otro modo, se trata del encubrimiento letrado de una fórmula de sujeción organizada, orquestada, colonial. Lo mismo vale para la lengua **no** 1 toda vez que la decisión política de normalizarla es en sí misma un pronunciamiento respecto del valor agregado de esa lengua. Que esa lengua sea “el” inglés

no solo repone la inclusión subordinada y nos pone a bailar –desde niñxs- al ritmo de una música que no ponemos ni pedimos, sino que nos vuelve cómplices del mercado, del consumo y del racismo epistémico colonial que coopta los lugares de enunciación.

La pregunta es, entonces, ¿cómo enseñar a enseñar inglés desde una perspectiva de lengua otra? La respuesta no es de manual pero sí manual en el sentido de artesanidad, de manualidad, porque implica desarticular las trampas tan bien ocultas de la modernidad/colonialidad tras la máscara de una globalización ecualizadora, emparejadora, cuya lengua de comunicación es “el” inglés.

Parte de la respuesta es entender que para no caer en la trampa es necesario no producir fundamentalismos ni radicalizar posiciones en igual clave destitutiva que la modernidad eurocentrada, pero sí aportar reglas propias a esa conversación con los agentes de la globalización. Por eso, la formación en lengua otra genera opciones, alternativas a las epistemologías estigmatizantes y racializadas –no epistemologías alternativas, intercambiables con ellas- para que los mecanismos de defender lo propio, lo que nos domicilia y arraiga, tengan su correlato pedagógico en el sentipensamiento situado en el aula.

Enseñar a enseñar inglés como lengua otra asume la centralidad de trabajar contenidos propios en el sentido de una Abya Yala vuelta América y revuelta América Latina, destituida, que debe volver a encontrarse con su ancestralidad, su pulso, su propia historia, y sus historias otras. Sus nombres. Pero no solo eso. Esos contenidos deben ser enseñados en nuestros términos, en el ejercicio decolonial que suscita saberse parte de la diferencia colonial y de ser parte de esa herida. Todo esto equivale a decir(nos) que es preciso no perder de vista la cuestión **geocorpopolítica** (Mignolo, 2019), es decir, las coordenadas de poder en clave geopolítica y nuestro lugar allí, pero también la política de los cuerpos y los cuerpos como política, como ejercicio de la política dado que las subjetividades que configura la MCP son producto de -y congregan sistemáticamente- la racialización e inferiorización ontológica y epistémica que mencionamos antes. No perder de vista que lxs cuerpxs del Sur, de la periferia (como también tantos cuerpos migrantes, trans, cuerpos otrxs) son y se saben -por sobre todo- cuerpxs marcadx por no responder (y para hacerlo) al modelo de la modernidad/colonialidad blanca, masculina, hétero.

Aprender a enseñar que la frontera que divide modernidad de colonialidad no es un no-lugar ni una liminalidad hacia otro destino sino el lugar álgido, incómodo y de plena conciencia de lo que yace a cada lado de esa línea divisoria. Por eso, la formación inicial en inglés lengua otra es también una experiencia que excede a la didáctica y a la didactización de la lengua; en cambio, abreva en la pedagogía decolonial y apuesta a un itinerario historizado y politizado con potencial de intervención y transformación. Esto desde una interculturalidad crítica y una pedagogía decolonial.

¿Cómo, entonces, plasmar esta opción y pedagogías decoloniales en la formación inicial universitaria en nuestro campo? En primer lugar, adoptando un lugar de enunciación claro tanto desde el Programa de la materia, como desde las actividades áulicas. Por ejemplo, mostramos en la Figura 4 el material de apertura para la reflexión sobre los ejes vertebradores de la materia

Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), y en la Figura 5 una posible transferencia de materiales de enseñanza decoloniales situados a un 5to año de un colegio secundario público (Liceo V. Mercante. Ciudad de La Plata).

Figura 3.4. Presentación del programa de cátedra.

TASK 1. These are the Units which make up the Subject Program. Take a look at their organization. What do you notice?

The Units can be reordered and related in ways other than by numbers. Would you order/relate them otherwise?

UNIT VI

DE VUELTA DE LA DIDÁCTICA ESPECIAL. ¿QUÉ EPISTEMOLOGÍAS, QUÉ EDUCACIÓN, QUÉ INGLÉS? ¿QUÉ IMAGINARIOS, QUÉ CUERPOS, QUÉ SUBJETIVIDADES?

UNIT V

¿CÓMO CONSTRUIMOS MEDIOS Y SOPORTES DECOLONIALES PARA LA EVALUACIÓN SITUADA DE INGLÉS COMO LENGUA OTRA?

UNIT IV

¿CÓMO CONSTRUIMOS MEDIOS Y SOPORTES DECOLONIALES SITUADOS EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA ESPECIAL PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA OTRA?

UNIT III

¿CÓMO ABORDAMOS LA ENSEÑANZA SITUADA EN EL CONTEXTO DE LA DIDÁCTICA ESPECIAL DE INGLÉS COMO LENGUA OTRA?

UNIT II

¿CON QUÉ INSTRUMENTOS CONCEPTUALES VAMOS CONSTRUYENDO UN PEDAGOGIZAR DECOLONIAL SITUADO DE INGLÉS COMO LENGUA OTRA?

PEDAGOGIZAR DECOLONIAL SITUADO: ¿EN DÓNDE (ponemos el cuerpo), DESDE DÓNDE (enunciamos) Y HACIA DÓNDE (miramos y caminamos)?

UNIT I

TASK 2. Read the text “El Pensamiento Rizomático en Gilles Deleuze y Félix Guattari”

- How can you relate it to the ideas derived from Task 1?
- Can you see any relevance and pertinence in the philosophical conception of the rhizome to aid us think about the pedagogical and educational domains?

Nota. Elaboración propia.

AMÉRICA / AMERICA

1. You are interested in the topic of imperial expansion and names. After learning that the original name of our region (América – América Latina) is Abya Yala, the colonial politics of naming becomes clearer.

Then you stop at the name **America**. It refers to different geographical locations. When the USA speaks about America, **they** refer to the USA and not to the whole continent. For **them**, **they** are America. You wonder:

a. Who is “they/them”?

Who **do** the words “they/them” **represent**? The words “they/them” **represent**.....

b. You are on the web and come across the comic below. Some questions come to your mind:

1. Frame 1: Who is the character? Can you describe him?

He is.....

→ What **does** he **represent**? He.....

2. Frame 2: Who is the character? Can you describe him?

He

→ What **does** he represent? He.....

3. Speech bubble 1: What is the man’s job?

→ What **does** he **offer**? He **offers**.....

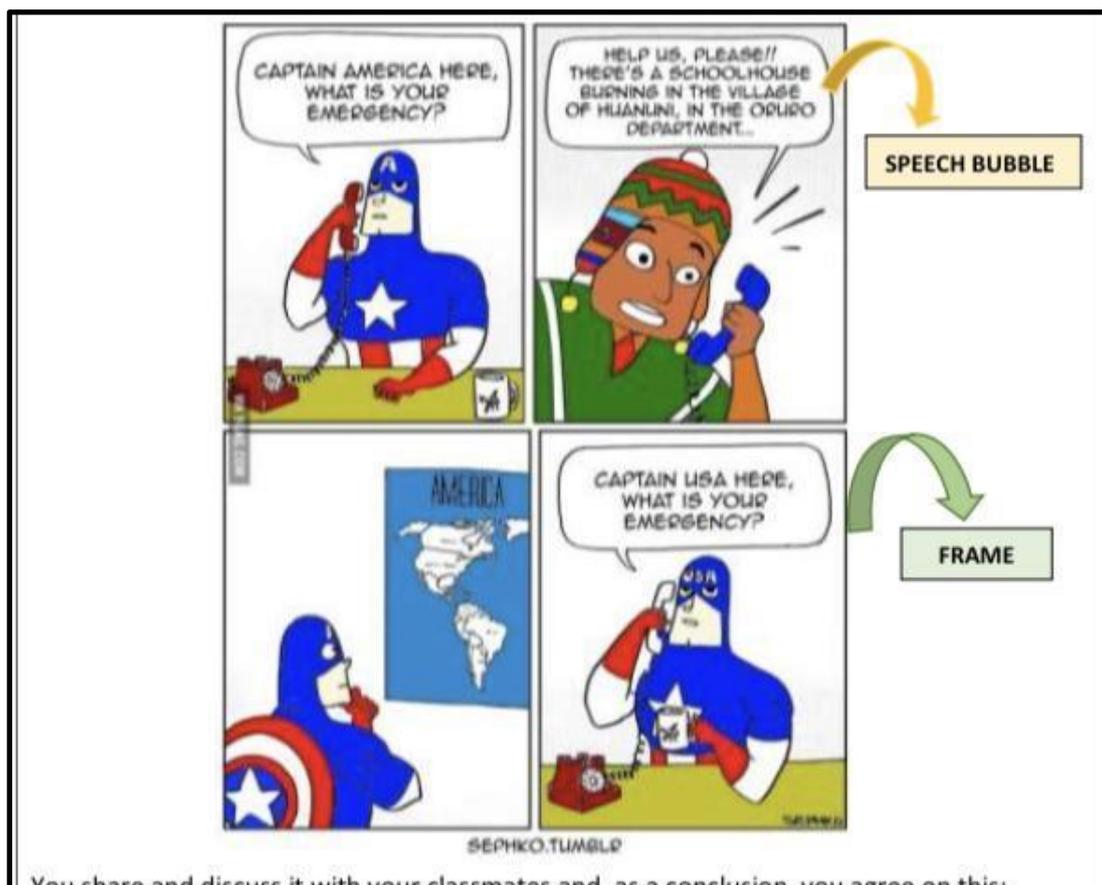
4. Speech bubble 2: What **does** he **do**? He probably

5. Frame 2: What is the situation?

6. Frame 3: What is the man doing?

7. Frame 4: Is this frame similar to Frame 1? What is different about the man?

How is speech bubble 4 different from speech bubble 1?



You share and discuss it with your classmates and, as a conclusion, you agree on this:

➤ North America is a symbol of _____

2. Some mates add that North América is a symbol of white power.

a. So, you start thinking about white power in Argentina: Where is it? Who has it? You find it difficult so you ask your classmates for some examples.

→ In Argentina, presidents are white people. I do not remember any black/brown-skinned president in our history.

→ In Argentina

→

→

→ White privilege is natural in our daily lives and routines so we omit it.

b. In the examples, someone mentions white privilege in **daily life**, but some mates disagree.

They say it is **not** part of their daily life. So, your teacher asks you to complete the tasks below:

Write down your basic routine. Include the usual activities that you do from the moment you wake up till you go to bed.

I wake up ...

3. When you finish, think of the products you consume daily. Underline the correct option:

- **Do you make** your clothes? (Or have any participation in the process in *talleres textiles*)
Yes, I do. / No, I don't.
 - If not, are white or black/brown-skinned people involved? Yes / No
- **Do you produce** your technological devices? (Or have any participation in the factory/assembling process) Yes, I do. / No, I don't.
 - If not, are white or black/brown-skinned people involved? Yes / No
- **Do you grow** your vegetables (out of necessity)? (Or have any participation in the process) Yes, I do. / No, I don't.
 - If not, are white or black/brown-skinned people involved? Yes / No
- **Do you breed** the animals you eat (out of necessity)? (Or have any participation in the process) Yes, I do. / No, I don't.
 - If not, are white or black/brown-skinned people involved? Yes / No

→ Is white privilege part of my routine? **YES / NO**

You come to the conclusion that we consume products that involve different forms of slavery because:

- We **don't make** our own clothes. We **buy** them in a store. The workers **suffer** exploitation and oppression.
- We
- We
- We

A FOCUS ON THE LANGUAGE

Let us go back to 1.a and b.

- What **does** Captain América **represent**?
- Captain America **represents** North América, _____, _____.
- What.....?
- The man from Oruro
- What
- Captain America _____ help in emergencies
- What

The man from Oruro probably

Let us analyse the statements above:

First we circle

Captain America and the man from Oruro are: **I – you – he – she – it- we – they –**

In the questions we use: **DO / DOES**

The verb in the questions and answers: **doesn't change its form / changes its form**

Then we answer

If the verb changes, how?

What personal pronouns affect the verb form?

Let us go back to 2b and 3

Think of your routine in 2b.

Which pronoun do you use?

Do the verbs change in the statements?

Now, take a look at 3.

What verbal forms do the questions take? (Auxiliary) / Main

Are the answers long or short? How are they formed?

.....

Focus on the negative sentences and transcribe them below:

→ We don't make our own clothes.

→

→

→

What do you notice about the pronouns and the negative verbal forms?

.....

.....

Make 3 negative sentences about Captain America and the man from Oruro:

→

→

→

Finally we think it all over and tick:

❖ We use this tense to speak / write about

→ Exceptional activities and **states** in the present

→ Usual activities and **states** in the present

WHITE PRIVILEGE AND RACISM

The class continues along these lines:

4. Focus on the lines written by Steven Roberts about **Racism**.

“Racism is a system of advantage based on race. (...) First, racism shapes our lives in ways that are often unappreciated and unrecognized. Second, racism shapes our lives from childhood well into adulthood and beyond. Third, our own experiences with racism (and race) inform who and what we study (...)”

a. Why does he define racism as a **system of advantage based on race**?

Focus on the words *“system”*, *“advantage”* and *race*, look them up in an online dictionary such as <https://context.reverso.net/traduccion/> or <https://www.macmillandictionary.com/>

Write the definitions below:

System:

.....

Advantage:

.....

Race:

.....

Can you answer a?

b. Let’s try to establish relations between racism, system, advantage and race.

Race is a category invented to classify people.

The system and race: Race produces (invents) biological difference. Biological difference produces other differences (less **xxx**/ more **xxx**). These differences produce stigma, stereotype, and unequal distribution of symbolic and material goods.

→ Can you replace the **xxx**?

→ Advantage? Whose?

→ Is this related to the idea of **privilege** that we have discussed?

c. Roberts mentions three points. Can you explain them **in your own words**?

5. Read the article adapted from

<https://www.harpersbazaar.com/uk/culture/a32752175/white-privilege-everyday->

[examples/](#) and **stop** at the lines highlighted in **red**. As they appear, please explain them, or give examples (text, image, audio, audiovisual, etc.) that represent **your** understanding.

6. When you finish reading the 20 examples given by McIntosh, take some of them and write an 80 / 100-word reflection.

Understanding white privilege: 20 everyday examples

A lesson in how white people benefit from and contribute to structural racism

BY [ELLA ALEXANDER](#)

JAN 7, 2021



SPENCER PLATTGETTY IMAGES

The horrifying murder of George Floyd back in May 2020, and the justifiable anger that followed, made many of us reevaluate **how we might inadvertently benefit from structural racism. It's an uncomfortable truth that white privilege means actively benefitting from the oppression of people of color (...)**

The latest events of January 2021, which saw a mob of Trump's supporters break into the Capitol, led many to highlight the obvious **disparity in police treatment** of these protesters, compared to the Black Lives Matter activists of 2020.

In 1988 Peggy McIntosh wrote extensively about this subject. She he listed 46 examples of white privilege. She asked herself, "**on an everyday basis, what do I have that I didn't earn?**" resulting in a clear list based on personal experience that helped people to understand how privilege works. These examples have been used by students and academics ever since and are among the most globally cited on the subject.

[...]

"In order to understand the way privilege works, you have to be able to see patterns and systems in social life, but you also have to care about individual experiences," said McIntosh in a 2014 interview with *The New Yorker*. "I think one's own individual experience is sacred. Testifying to it is very important—but so is seeing that **it is set within a framework outside of one's personal experience that is much bigger, and has repetitive statistical patterns in it.**"

Here, we share 20 of McIntosh's examples of white privilege based on daily experiences that we often take for granted, in the hope it offers a better understanding of this complex

Figura 3.5

- subject. Let us learn from this moment and to be less oblivious to unearned racial advantages.
1. I can if I wish arrange to be in the company of people of my race most of the time.
 2. If I should need to move, I can be pretty sure of renting or purchasing housing in an area which I can afford and in which I would want to live.
 3. I can be pretty sure that my neighbors in such a location will be neutral or pleasant to me.
 4. I can go shopping alone most of the time, pretty well assured that I will not be followed or harassed.
 5. I can turn on the television or open to the front page of the paper and see people of my race widely represented.
 6. When I am told about our national heritage or about "civilization," I am shown that people of my color made it what it is.
 7. I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race.
 8. If I want to, I can be pretty sure of finding a publisher for this piece on white privilege.
 9. I can go into a music shop and count on finding the music of my race represented, into a supermarket and find the staple foods that fit with my cultural traditions, into a hairdresser's shop and find someone who can cut my hair.
 10. Whether I use checks, credit cards or cash, I can count on my skin color not to work against the appearance of financial reliability.
 11. I can arrange to protect my children most of the time from people who might not like them.
 12. I can swear, or dress in second-hand clothes, or not answer letters, without having people attribute these choices to the bad morals, the poverty, or the illiteracy of my race.
 13. I can speak in public to a powerful male group without putting my race on trial.
 14. I can do well in a challenging situation without being called a credit to my race.
 15. I am never asked to speak for all the people of my racial group.
 16. I can remain oblivious of the language and customs of persons of color who constitute the world's majority without feeling in my culture any penalty for such oblivion.
 17. I can criticize our government and talk about how much I fear its policies and behavior without being seen as a cultural outsider.
 18. I can be pretty sure that if I ask to talk to "the person in charge," I will be facing a person of my race.
 19. If a traffic cop pulls me over or if the IRS audits my tax return, I can be sure I haven't been singled out because of my race.
 20. I can easily buy posters, postcards, picture books, greeting cards, dolls, toys, and children's magazines featuring people of my race.

Muestra de secuencia de material de enseñanza decolonial situado. Elaboración propia

Conclusión

En este trabajo hemos intentado recorrer algunas ideas que consideramos relevantes a la hora de pensar la enseñanza y aprendizaje de inglés tanto como la formación inicial universitaria en inglés. Apelar a algunas voces cuya filiación histórica a la perspectiva decolonial hace a su pertinencia nos proporciona elementos para indagar en las complejidades de una lengua moderna de alcance y poder únicos. Entendemos que comprender cabalmente el número de complicidades que asumimos al enseñarla nos convoca también a desmarcarnos expresamente—por un lado- de una lógica implícita o sobreentendida funcional a sostener tal superioridad, y —por otro- de una lógica dispensatoria que nos exime de la responsabilidad de pensarnos cómplices. Así, contradecir el sentido común de la plusvalía “natural” de la lengua inglesa nos permite también rehistorizarla y desnaturalizar tal plusvalor.

Creemos que entramar estos modos de significar insurgentemente no implica otra cosa que hacer lugar para que quepamos todxs y reconstituir el valor de todas las realidades, experiencias y pueblos desde la perspectiva decolonial en la que —entendemos- la vida es lo que importa.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1987) *Borderlands/La Frontera. La Nueva Mestiza*, San Francisco: Aunt Lutte Books.
- Baker, M. (2007) On the Colonizing Consequences of “Literacy” in the Early Modern/Colonial World-System. University of Rochester Paper Presented at the Graduate Student Conference in Historical Social Science Department of Sociology at Binghamton University.
- Baker, M. (s/f) “Literacy”, Modernity, and Eurocentrism: Beyond the Universalist/Particularist Impasse. Disponible en: https://www.academia.edu/1516866/Literacy_Modernity_and_Eurocentrism_Beyond_the_Universalist_Particularist_Impasse
- Baum, G (2021a). Decolonizar el currículum de formación del Profesorado en Inglés. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. (Lenguagrafías; 7). En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4745/pm.4745.pdf>
- Baum, G. (2018a) Pedagogía decolonial para la enseñanza situada del inglés lengua otra. En: *III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente*. Quilmes: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Quilmes.
- Baum, G. (2018b) Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. En *formación*. 3 (3): 47-57. Disponible en: https://is-suu.com/isfd97/docs/issn_2591-5401_en_formacion_2019

- Baum, G. (2020a) Conversaciones con EFL Context.AR <https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/converacion-con-la-prof-graciela-baum.html> <https://eflcontextar.blogspot.com/2020/08/conversacion-con-la-prof-graciela-baum.html>
- Baum, G. (2020b) Decir(nos)(lo) en inglés. Pensamiento y pedagogizar decolonial en la formación inicial de profesorxs de inglés en la Facultad de Humanidades de la UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>
- Baum, G. (2021b) Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. CUADERNOS DE LA ALFAL 13 (2): 133-168
- Castro Gómez, S. (2005) *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Colombia, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/pensar-puj/20180102042534/hybris.pdf>
- Dussel, E. ([1977] 1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América. <http://journals.sagepub.com/action/doSearch?SeriesKey=&AllField=globalization>
- Dussel, Enrique. 1994. *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz, Plural Editores. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Kusch, R. ([1976] 2011). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires, Argentina: Fernando García Cambeiro.
- Kusch, R. (2007) *Obras completas*, Rosario, Fundación A. Ross. La Paz, Plural Editores. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>
- Mignolo, W. (2000). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO
- Mignolo, W. (2005). Un Paradigma Otro: Colonialidad Global, Pensamiento Fronterizo Y Cosmopolitanismo Crítico. *Dispositivo* 25(52) 127-146. Published by Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41491792>
- Mignolo, W. (2010) *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Argentina: Del Signo.
- Mignolo, W. (2012) *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2015a) *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). España: Edicions Bellaterra.
- Mignolo, W. (2019) *The Way We Were. Or What Decoloniality Today is All About. Anglistica AION* 23 (2): 9-22.
- Mignolo, W. (2020) *The logic of the In-Visible: Decolonial Reflections on the Change of Epoch. Theory, Culture & Society*, 0(0) 1–14. SAGE.
- Mignolo, W. (2021). *The Politics of decolonial investigations*. USA: Duke University Press
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*. 13(29): 11-20
- Quijano, A. ([2000] 2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Argentina, Buenos Aires: CLACSO.

- Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Recuperado de: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/51.pdf>
- Wallerstein, I. (1991) *Unthinking Social Science*, Cambridge, Polity Press.
- Wallerstein, I. (1996) Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbenkian para la re-estructuración de las ciencias sociales, México, Siglo XXI.
- Walsh, C. (2009a). 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.
- Walsh, C. (2009b) Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir, UMSA Revista (entre palabras) Volumen 3.
- Walsh, C. (2012) The politics of naming, en *Cultural Studies*, 26 (1): 108-125. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09502386.2012.642598>
- Walsh, C. (2017a). (Ed.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017b) ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala en Alai Garcia Diniz y Diana Araujo Pereira (Coord.), *Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonizacao*. pp. 19-53
- Walsh, C.; Freya Schwy y Santiago Castro-Gómez (eds.) (2002) *Indisciplinar las ciencias sociales*. Ecuador, Quito: UASB / Abya Yala.