

Perspectiva decolonial en el trayecto profesional de una docente formadora

Decolonial perspective in the professional journey of a teacher educator

Perspectiva decolonial na trajetória profissional de uma formadora de professores

Claudia Patricia Cosentino

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

claudicarp@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4170-8681>

Marcela Eva López

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

marcelaevalopez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4044-1321>

Recepción: 03 Octubre 2024

Revisado: 22 Diciembre 2024

Aprobación: 26 Diciembre 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

Acorde a una línea de investigación cualitativa de corte narrativo, este trabajo presenta un primer análisis interpretativo de las narrativas de una profesora investigadora del área de formación docente en el Profesorado de Inglés de la Universidad nacional de Mar del Plata. Tomando como fuente su propio relato reflexivo y una entrevista en profundidad, el objeto del presente estudio es explorar cómo sus conocimientos y creencias evolucionan, desde una forma de existir dominante hacia una perspectiva de-colonial, y cómo esto influye en las prácticas formativas de las futuras generaciones docentes del profesorado, en la enseñanza de inglés como lengua otra. El relato de nuestra docente formadora revela rasgos de la ineludible influencia colonial en la propia biografía educativa, manifiesta una progresión gradual de su desarrollo y transformación profesional, y resalta el valor de-colonizador de la investigación narrativa.

Palabras clave: decolonialidad, formación, profesioanalidad, narrativa.

Abstract

According to a qualitative narrative research approach, this work presents an initial interpretative analysis of the narratives of a teacher-research professor in the field of teacher education in the English Teacher Education Program of the National University of Mar del Plata. Taking as a source her own reflective narrative and an in-depth interview, the aim of this study is to explore how her knowledge and beliefs have evolved, from a dominant mode of existence to a decolonial perspective, and how this has influenced the formative practices of future generations of teachers in the context of teaching English otherwise. The narrative of our teacher educator reveals aspects of the unavoidable colonial influence in her own educational biography, indicates a gradual progression of her professional development and transformation, and highlights the decolonizing value of narrative research.

Keywords: decoloniality, training, professionalism, narrative.

Resumo

De acordo com uma abordagem de pesquisa qualitativa de corte narrativo, este trabalho apresenta uma análise interpretativa inicial das narrativas de uma professora pesquisadora na área de formação docente do Programa de Formação de Professores de Inglês da Universidade Nacional de Mar del Plata. Tomando como fonte seu próprio relato reflexivo e uma entrevista em profundidade, o objetivo deste estudo é explorar como seus conhecimentos e crenças evoluíram, de uma forma de existir dominante para uma perspectiva decolonial, e como isso influenciou as práticas formativas das futuras gerações de professores no contexto de ensino de inglês de forma alternativa. O relato de nossa formadora de professores revela aspectos da inescapável influência colonial em sua própria biografia educacional, indica uma progressão gradual de seu desenvolvimento e transformação profissional, e destaca o valor decolonizador da pesquisa narrativa.

Palavras-chave: decolonialidade, formação, profissionalismo, narrativa.

Introducción

El presente artículo se inserta en el nuevo proyecto 2024-2025 del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente, Grupo GIIEFOD, cito en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), denominado *Estudiantes y docentes en contextos de formación V. Hacia una perspectiva de-colonial: repensando las prácticas de enseñanza en el Profesorado de Inglés de la UNMDP*.

La colonialidad del conocimiento se mantiene con la imposición de una lógica típica de la modernidad, que responde a parámetros de ciencia racional eurocentrista, que privilegian la universalidad, la neutralidad y la objetividad. Dichos parámetros se utilizaron para crear y justificar la superioridad del conocimiento científico y, como consecuencia, para reforzar el más alto grado de desarrollo de quienes tenían la capacidad de producirlo. Esta lógica se hace evidente en muchos aspectos de la enseñanza de inglés, principalmente porque se trata de una lengua colonial, y porque, tradicionalmente, la enseñanza de esta lengua se ha caracterizado por responder a poderes hegemónicos de países de habla inglesa, con el seguimiento de currículos, enfoques metodológicos, textos y materiales didácticos que alegan una visión etnocéntrica, al otorgarle más prestigio a algunas culturas por sobre otras.

Retar la lógica de la colonialidad que prevalece en los ámbitos de la formación de docentes de idiomas requiere apertura para crear otras alternativas, que incluyen pensar y actuar localmente, descentrar la producción y validación del conocimiento, enfatizar el afecto en las relaciones y valorar la colaboración. Dar lugar a una pedagogía decolonial significa desafiar las estructuras epistémicas aprendidas para intervenir en la reinención de prácticas otras. Somos conscientes de que el inglés está conectado a la inequidad, la injusticia y la incomunicación, pero también de que podemos utilizar nuestro espacio de enseñanza del idioma para problematizar discursos de opresión y promover otros que favorezcan la pluralidad y los conocimientos localizados.

Como respuesta de resistencia a prácticas hegemónicas que no apuntan más allá de la función instrumental de la enseñanza del idioma, nos proponemos dirigir la atención a las subjetividades diversas en nuestras aulas, y esforzarnos en crear las condiciones para vidas y conocimientos distintos. Así, damos lugar a la opción decolonial, que posiciona al inglés como lengua otra, interpelándonos como docentes e impulsándonos a repensar nuestras prácticas de futuros formadores desde una alternativa disruptiva decolonial.

A partir del análisis de una entrevista en profundidad y el relato escrito de nuestra entrevistada (cuyas citas, de aquí en más: EP y RE), la docente formadora objeto de nuestro estudio, a quien denominaremos María de aquí en adelante, tuvimos acceso a fragmentos relevantes de su biografía, que incluyeron un recorrido por su trayecto educativo, su desempeño docente inicial y su ejercicio como docente formadora en el profesorado de Inglés de la UNMDP. Enfocándonos en el último tramo de su desarrollo profesional, exploramos algunos extractos de su relato que evidencian una progresiva transformación, en la que se pueden reconocer varias versiones de su ser docente, desde su visión temprana de la pedagogía del idioma inglés hasta una perspectiva decolonial. En este proceso de evolución, se destaca una concepción del conocimiento que va más allá de las experiencias cognitivas, para incluir las experiencias emocionales y corpóreas de los docentes en formación (Castañeda-Londoño, 2021). Las tematizaciones predominantes que surgieron en los textos de campo son: la influencia colonial en la propia biografía educativa, el desarrollo y transformación profesional de la docente formadora y el valor decolonizador de la narrativa.

Marco teórico

El mundo globalizado actual nos ofrece muchas ventajas y comodidades que han impactado profundamente en las vidas de los seres humanos. Lamentablemente, estos mismos factores de bienestar nos han llevado a desigualdades concernientes a las diferencias de raza, edad, género, orientación sexual, e inclusive el origen geográfico que se van potenciando cada vez más. En este contexto, donde la injusticia basada en la diferencia se vuelve la norma, las ciencias sociales y humanas se han volcado a la investigación, resaltando conceptos como la justicia social, la teoría crítica y la decolonialidad. Los idiomas no han quedado al margen de esta realidad, dado

que las lenguas son el medio de comunicación y entendimiento entre los seres humanos para negociar y resolver conflictos, pero también se constituyen como factores que separan al mundo en castas lingüísticas que no son ajenas a la hegemonía colonial.

Para entender el concepto de decolonialidad, es necesario tener en claro lo que significa colonialidad. Quijano (1992) define colonialidad como la dominación social, política y cultural europea sobre países latinoamericanos y africanos. De forma similar, Mignolo y Tlostanova (2009) la definen como la forma de depender de una organización social imperialista, que gobierna nuestros pensamientos, como también nuestra forma de ser. Como resultado, nuestras sociedades se encuentran en constante lucha contra poderes ejercidos por los grupos dominantes, sean culturales, étnicos, políticos, económicos, religiosos y hasta académicos, que oprimen a los grupos dominados. En este sentido, nuestra visión del mundo, como las instituciones y categorías que utilizamos para organizar nuestras sociedades y realidades, son el producto de procesos de colonización y de modernidad.

La decolonialidad surge como la reacción de aquellos grupos oprimidos para cuestionar la manera de conducirse que tiene el poder a través de discursos de adoctrinamiento y de prácticas educativas (Popkewitz, 1999). La decolonialidad es el ícono del postmodernismo que ayuda a reconocer y reparar desigualdades instaladas en el pasado. Es un llamado de atención para los seres humanos a no descuidar cómo las autoridades tienen un absoluto control sobre nuestras vidas, puesto que la decolonialidad inspira hacia una toma de conciencia para accionar contra opresores y romper ese dominio desigual (Macedo, 2019).

Numerosas investigaciones sobre el tema han señalado a la perspectiva decolonial como la que transforma un poder opresor para lograr la justicia social (Kumaravadivelu, 2016; Monzó y McLaren, 2014; Mignolo y Tlostanova, 2009). Sin embargo, adoptar esta opción no es fácil ya que, al elegirla, también debemos reconocer que hemos sido parte de relaciones de poder no equitativas, que hemos fomentado la desigualdad en algún contexto, y que hemos infligido opresión a otras personas en representación de los sistemas coloniales que abundan en nuestras sociedades. En educación, por ejemplo, los claustros docentes hemos sufrido la carga de políticas de gobiernos neoliberales que ejercen un control colonial sobre sus estudiantes. Hemos estado de ambos lados y hemos sido víctimas y victimarios. El campo de la formación de docentes de idiomas emerge como uno de los contextos de educación que más necesita un cambio de paradigma que vire hacia la opción de decolonialidad, que pueda transformar el currículo de los profesorados de lenguas extranjeras (Espinosa, 2021).

La perspectiva decolonial debe ser considerada en el campo de la educación, ya que este es un ámbito donde las ideologías pueden llevar a adoptar enfoques tradicionales opresivos, como también seguir paradigmas que apunten a concientizar, empatizar y lograr la justicia social (Espinosa, 2021). Solano (2015) sostiene que decolonizar el campo de la educación implica trabajar en busca de la emancipación de esos paradigmas tradicionales “que ata a la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo civilizacional en crisis” (p. 123). Este autor explica que esos paradigmas se fundamentan en la forma en la que la educación y sus instituciones reproducen prácticas, creencias, conocimientos y formas de organización social que favorecen subalternación sociocultural. Nuestra visión del mundo y nuestra concepción de la realidad se entienden a través de esos paradigmas. De esta manera, decolonizar la educación conlleva un cambio rotundo de las prácticas tradicionales que se siguen realizando porque siempre se han llevado a cabo de esta forma (Solano, 2015). La perspectiva decolonial debe ayudar a los humanos a cuestionar la realidad en la que viven y sugerir nuevos saberes, valores, relaciones y razonamientos (García González, 2020).

Si bien la opción decolonial es necesaria en todos los aspectos de la sociedad en general y en la educación, en el campo de la formación profesional de docentes de idiomas es indispensable, ya que la lengua es un mecanismo reproductivo de la conexión hegemónica y colonial. El lenguaje pasa de generación en generación los conceptos de las jerarquías sociales, es el sistema a través del cual se nos impone el *statu quo* de los límites que dividen al mundo y se nos marcan los límites de quiénes somos, quiénes son las otras personas, quién pertenece y quién no (Espinosa, 2021).

La enseñanza de lenguas extranjeras ha sido históricamente utilizada como instrumento de colonización desde una perspectiva violenta o simbólica. A juicio de Espinosa (2021), algunas culturas son destacadas, por sobre otras, como más influyentes a través de su lengua. A través de los idiomas, establecemos estereotipos, pero también son la manera de combatirlos, ya que tienen, por un lado, el poder de colonizar los pensamientos y las prácticas docentes y, por otro, la opción de refutar la colonialidad, virando hacia discusiones más democráticas. Creemos que las lenguas extranjeras son los vehículos para la transformación de ideas y de relaciones humanas.

La elección del idioma inglés como forma de comunicación, indudablemente, ha condicionado la enseñanza de este idioma desde una mirada imperialista, considerada superior en jerarquía a otras lenguas (Flores y Rosa, 2015). Por ejemplo, las editoriales y las instituciones educativas occidentales han históricamente decidido cuál es la manera apropiada de enseñar inglés, que docentes de diferentes partes del mundo han aceptado para llevar adelante sus clases (Kumaravadivelu, 2006).

Somos conscientes de que la enseñanza del inglés desde una mirada comunicativa tiene su origen en países angloparlantes que tienen tradiciones específicas de sus culturas, muy diferentes a las de otros países que las han adoptado. De esta manera, hemos llevado a cabo, por años, prácticas coloniales con una impronta imperialista que jerárquicamente es considerada mejor que otras (Richards y Rogers, 2001).

El paradigma decolonial ofrece un cambio radical en las prácticas docentes de la enseñanza del inglés, que comienza en la misma formación. Baum (2018) propone la enseñanza de inglés como lengua otra, con una mirada que no es tradicional ni innovativa, sino simplemente otra. Esta opción nos enfrenta a cuestionamientos sobre los contenidos a enseñar, y los agentes que eligen y regulan estos. Alejarnos de una opción colonial nos lleva a encontrarnos en nuestro propio contexto geopolítico (Baum, 2022) que, según explica Kusch (1976), es nuestro domicilio existencial. Esta postura reconoce que cada pueblo hace uso de sus propias palabras, designando sus sentires y sus pensamientos cuando se enseña la lengua de otros pueblos, a partir de una interculturalidad crítica (Walsh, 2009), desde nuestro lugar de enunciación geocorpolítico (Baum, 2022).

El inglés como lengua otra deviene una alternativa a las diferentes formas modernas/coloniales que este idioma ha adoptado (inglés como lengua extranjera, como lengua franca, como segunda lengua, como lengua internacional, etc.). Enseñar inglés como lengua otra induce a la “desobediencia epistémica, ontológica y política; desafía cánones y paradigmas; descubre los intereses de una *class culture* (casta cultural) científica y académica que subsume su lugar de enunciación a una lógica globalizante” (Baum, 2022, p. 20).

Esta nueva denominación provoca un quiebre sintáctico que nos obliga a observar, a releer, a cuestionar, y nos interpela, dando lugar a una búsqueda de respuestas con otros sentidos (Baum, 2021). Adherimos a esta autora cuando sostiene que enseñar inglés como lengua otra implica enseñar desde la incomodidad de saber que podemos sucumbir nuevamente a trampas coloniales, y este reconocimiento es profundamente liberador. Adoptando la perspectiva decolonial, sostenemos pedagogías de resistencia y de reexistencia que fomentan un despertar de conciencia, de percatación y de desobediencia epistémica (Mignolo 2013).

Hallazgos

La influencia colonial en la propia biografía educativa

La participante de nuestro estudio, María, ingresó al profesorado de Inglés en la década de los 80, tras aprobar un examen de ingreso restricto y eliminatorio, dado que sólo había cupo para cuarenta postulantes a la carrera, y se excluía a quienes no contaban con nivel de inglés intermedio alto, equivalente al B2, según el marco común europeo de referencia^[1]. Por ese entonces, la enseñanza del idioma inglés —en palabras de María— “se caracterizaba por imponer, a través de sus contenidos clásicos, una mirada dominante de sentidos” (EP). Dado que la producción de conocimiento en el campo de la lingüística aplicada se situaba predominantemente en países de habla inglesa y Europa, los enfoques metodológicos de la enseñanza, los currículos para la formación docente y los materiales didácticos estaban permeados por una visión etnocéntrica.

María recuerda que todo el programa de estudios ponía un fuerte énfasis en el nivel lingüístico pulcro y pulido, con el propósito de lograr en el alumnado una producción lo más parecida a la de personas de habla inglesa nativas. Esto representaba una barrera y una frustración para muchos ingresantes cuyo desempeño oral y escrito, al inicio de la carrera, no era acorde al estándar al que se apuntaba. Cada una de las asignaturas se concentraba en un enfoque restringido a los contenidos teóricos de afirmaciones prescriptivas y dogmáticas. Entonces, se enfatizaba la corrección de la lengua a enseñar en clase por parte de docentes “modélicos”, mientras que la formación didáctica ocupaba un papel complementario (Banfi, 2013). Ese gran peso que se colocaba en la formación lingüística supuestamente era garante de la identidad profesional. En el siguiente extracto de su relato, la participante comparte críticamente la marca que este aspecto de su formación inicial dejó en ella al comienzo de su trayecto educativo a nivel superior:

La carrera en un principio fue muy frustrante; claramente, mi competencia lingüística estaba por debajo del nivel requerido. Tampoco había un plan de acción docente para andamiar el aprendizaje; más bien me topé con un enfoque de la enseñanza enciclopedista, rígido y alienante. Me llevó muchos años graduarme y persistí a fuerza de una obstinada voluntad. (RE)

Sin duda, borrar esa marca llevó bastante tiempo, porque sabemos que la base de las conceptualizaciones iniciales sobre la enseñanza durante la formación inicial puede seguir influyendo a lo largo de la vida profesional (Borg, 2013), dado que la exposición a la instrucción de la lengua durante mucho tiempo implica un extenso aprendizaje de observación (Lortie, 1975) sobre métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, junto con conocimientos y creencias. Asimismo, las cogniciones docentes sobre el aprendizaje en general, y de idiomas en particular, se establecen a partir de sus propias experiencias previas de aproximación a una lengua extranjera.

Debido a esto, una vez recibida, y fiel a su formación basada en representaciones sobre la buena enseñanza de la lengua extranjera desde una perspectiva claramente hegemónica, María ejerció la docencia en el nivel primario y secundario en el ámbito privado, donde intentaba aplicar enfoques y métodos promovidos por la enseñanza comunicativa de una segunda lengua, proveniente de países con tradiciones educativas muy diferentes a las nuestras. Se suponía, en aquel momento, que estas prácticas foráneas eran las “correctas”, dado que ofrecían soluciones polivalentes a problemas de enseñanza que podían aplicarse a cualquier parte del mundo, bajo cualquier circunstancia, y que el rol de profesores y estudiantes era culturalmente universal (Richards y Rogers, 2001).

Al continuar su formación de posgrado en una maestría en lingüística aplicada, María encontró el incentivo para desarrollarse como formadora docente, primero en una universidad privada y luego en la pública, primordialmente en el Área de Formación Docente. Aún en el desempeño docente a nivel superior, nuestra participante reconoce la innegable influencia de su propia formación, al expresar cómo tuvo que lidiar con las huellas que el profesorado de Inglés había dejado en ella, y que emergieron en la docencia universitaria. Así lo expresa en el siguiente fragmento de su relato:

Mi formación docente inicial y de posgrado y mis trayectos profesionales en instituciones privadas habían cimentado representaciones sobre la buena enseñanza de la lengua extranjera desde un punto de vista marcadamente hegemónico. Primero como ayudante, uno se sentaba, siguiendo todo lo que le enseñaron... En un principio, adherí a una enseñanza de la Didáctica escindida de la experiencia de mis estudiantes. Habiendo incursionado en el estudio de los principios teóricos que fundamentan la praxis, mis expectativas estaban puestas en que los docentes en formación inicial aprehendiesen el saber dado, ese saber “correcto”. Por ende, mi preocupación se centraba en proporcionar bibliografía relevante y actualizada, llevar ejemplos de mis clases, proveerles de materiales didácticos novedosos/originales. Cuando mis estudiantes no podían relacionar la teoría con la práctica, lo adjudicaba a la falta de estudio y a una resistencia a ver distintos enfoques para la enseñanza del inglés. Es más, redoblabla la apuesta con más lecturas y más tareas. (EP)

En estas palabras, María hace referencia a cómo la impronta colonial también se reproducía en el ámbito académico, perpetuando relaciones de poder jerárquicas, marcadamente asimétricas, al recordar su rol pasivo como ayudante de cátedra, “siguiendo todo lo que me enseñaron” (EP). Esto también se manifestaba en la tendencia de los programas de formación docente en lenguas extranjeras, que se basaban en gran medida en teorías y enfoques propuestos por investigaciones extranjeras, en su mayoría del Reino Unido y los Estados Unidos (Phillipson, 1992). Imperaba, en ese entonces, la enseñanza comunicativa de lenguas basada en fundamentos eficientistas, de ideología neutral y objetiva que podía ser exportada a diferentes lugares del mundo (Blanc *et al.*, 2023), pero que no se relacionaba con la realidad de los contextos ni consideraba el potencial generador de conocimiento local (Branda, 2018). Esto respondía a una concepción generalizada de ver al conocimiento (en singular) como la adquisición de información, algo que los humanos debemos absorber, que está ahí para ser descubierto, que se puede almacenar para su posterior utilización y que incluso se puede medir, en pruebas estandarizadas (Freeman *et al.*, 2019; Kincheloe, 2012).

Este modelo involucraba un conocimiento sobre cómo se aprende una lengua, el uso eficaz de los materiales y la tecnología de carácter lingüística. La colonialidad que operaba en la clase de inglés pasaba desapercibida dado que no se reflexionaba sobre los conocimientos que se privilegiaban. No se cuestionaban los libros de texto para el aprendizaje de inglés, que presentaban prototípicos personajes provenientes de países capitalistas, hablantes de un inglés estándar, miembros de familias nucleares, con empleos, casa propia, tiempo libre para pasatiempos y vacaciones. Los contenidos de las lecturas, a menudo, fortalecían colonialidades a nivel de la economía, el género, la sexualidad, la espiritualidad y la lengua. Al mismo tiempo, se excluían subjetividades subalternas que se invisibilizaban, y así se sostenían las estructuras dominantes de conocimiento y poder (Borelli *et al.*, 2020).

Entonces, la buena enseñanza implicaba el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y el conocimiento metodológico, pero hoy sabemos que estos no son los únicos tipos de conocimientos que los docentes cultivan en su vida profesional para afrontar la enseñanza y el aprendizaje. También existe un conocimiento implícito de la enseñanza, adquirido de modos no formales. La estructura pedagógica de cada maestro es única y es el resultado de la fusión de su biografía de aprendizaje como estudiante de idiomas y como estudiante de pedagogía. Lejos de ser un producto terminado, la pedagogía es específica al contexto y se encuentra en un constante flujo a lo largo de la vida, influida por múltiples factores personales, institucionales, culturales y políticos.

De a poco, María emprende un proceso de transformación profunda al ir adentrándose en la perspectiva decolonial, comenzando por reconocer, en su práctica, vestigios de una estructura de poder colonial, históricamente instituida y socialmente reproducida en diferentes esferas. Ella comprendió la importancia de la reflexión en espacios de diálogo, integrando docentes y residentes en el proceso de toma de decisiones pedagógicas, problematizando prácticas colaborativamente, teniendo en cuenta opiniones, dudas, logros, y permitiendo a cada uno ejercer su agencia docente, según sus propios criterios, en beneficio de sus alumnos, con propuestas cercanas a sus realidades. Vemos claramente una transformación ontológica y epistemológica en la participante, de una evidente postura marcada por la influencia de la matriz de poder colonial en la educación a un enfoque que permite la construcción de lugares de discurso donde se fortalecen las relaciones, favoreciendo la colectividad, la pluralidad y la localidad, tan necesarias para afrontar los retos de la formación docente de lenguas.

El desarrollo y transformación profesional la docente formadora

Gradualmente, María, en su rol de docente formadora en el espacio de la práctica del profesorado, comienza a dar un lugar especial a las opiniones personales, la creatividad y el estilo de enseñanza de sus estudiantes. Se propone a adoptar una perspectiva que ve a las generaciones futuras de docentes como tomadores de decisiones, desarrollando sus propias pedagogías y estilos de enseñanza para resolver situaciones en sus propios contextos complejos (Wilson y Wing, 1993). Así expresa la participante lo que interpreta como un alumbramiento en su práctica como formadora:

La frustración me llevó a darme cuenta de que estaba poniendo la teoría y la práctica como un binomio irreconciliable. Si yo misma había construido mi saber docente desde la experiencia, ¿por qué no focalizar en la potencialidad de las experiencias áulicas de microenseñanza y residencias? Partiendo de la experiencia, el aprendizaje situado permite problematizar situaciones en su contexto particular, propicia la escucha y consecuentemente la intervención docente cobra otro sentido. Así, el acompañamiento adquiere formas diversas, tales como orientación, análisis de incidentes críticos, socialización en el contexto educativo, demostración de estrategias y hasta la enseñanza conjunta. En ese espacio dialógico, surgen los interrogantes a explorar y la contribución de materiales y secuencias didácticas del grupo de estudiantes o de cohortes anteriores sirven como ejemplos para ilustrar distintas formas de saber hacer docente. (RE)

En este fragmento, se advierte un giro en la búsqueda de sentido que María le da a su labor como docente formadora, con la adopción de una perspectiva que establece un puente entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Se empieza a valorar la combinación del conocimiento científico disciplinar y de las didácticas específicas con las reflexiones críticas profundas de quienes realizan las residencias. Estas refieren a las representaciones sobre el deber ser docente basadas en sus experiencias previas de aprendizaje, y cómo van construyendo su propia identidad profesional a partir de las primeras experiencias en las prácticas preprofesionales. Así, la concepción de la formación inicial desde la experiencia (Contreras, 2013), que a veces se contradice con la bibliografía, incita a una búsqueda de sentido que lleva a la transformación (Blanc *et al.*, 2023). Los residentes afrontan esa discrepancia en el contexto de la enseñanza cuando intentan comprender a sus propios estudiantes, basándose en su conocimiento práctico personal, alcanzado tanto en sus experiencias previas como aprendices y enseñantes de idiomas, como en su formación inicial, que los guía en el proceso de su toma de decisiones.

Incluso en la ocurrencia de los incidentes críticos, acota María, se puede encontrar oportunidad de enseñanza y aprendizaje eficaz. Las situaciones áulicas inesperadas, para las que no se tienen respuestas aseguradas, obligan a poner en práctica competencias latentes que brotan creativamente sin anticipación. Cuando aparecen, producen una sensación de inestabilidad que cambia la dirección prevista, e interrumpe el flujo de lo planificado. Este evento perturbador que acontece en el marco del trabajo docente, de alguna manera, pone en cuestión aspectos no pronosticados, cuyo análisis puede ser de gran potencial iluminador.

Sobre todo, la lectura de teorías decoloniales tuvo gran influencia en María con respecto a la importancia del contexto. Habiendo transitado su biografía escolar y profesional en la esfera de la enseñanza privada, las problemáticas que se suscitaban en las escuelas públicas, en las que debía trabajar con sus residentes, representaban, para la joven docente formadora, un desafío ante todo lo aprehendido hasta ese momento. Sin embargo, ella lo interpretó como “oportunidades para educar más allá de los contenidos de la materia” (EP). Fue entonces que la participante tomó cabal conciencia del valor de educar y del rol docente integral como agente sociopolítico para transformar la realidad. Esto exigía mucho más que técnicas y metodologías de enseñanza, puesto que requería una ruptura epistémica en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, los cambios toman tiempo en corporeizarse y el suyo comenzaba a ser un camino en permanente transformación. María se fue formando en búsqueda de sentido en la enseñanza del inglés y a lo largo de los años, y ese camino de búsqueda en el crecimiento profesional tuvo numerosas influencias. Así lo expresa:

Formarme en búsqueda de sentido en la enseñanza del inglés desde las pedagogías críticas y el pensamiento decolonial me ha involucrado profundamente. Pareciera una cuestión de sentido común saber, hacer y ser docente en el campo de la lingüística aplicada desde una concepción tridimensional de la lengua: como sistema, discurso e ideología. Más aún, la percepción del rol del docente de lengua extranjera como mediador intercultural consciente de la interconexión entre la globalización cultural y la construcción de la identidad está explícita en el diseño curricular. (RE)

En esta búsqueda de hacer de la lengua extranjera “un vehículo para entender al mundo” (EP), surgen intereses que llevan a la participante a involucrarse en la transversalidad de contenidos de Educación Sexual Integral, Educación Ambiental Integral y Educación para la Justicia Social, que incorpora a los programas de

sus asignaturas. El énfasis se pone en lo que ella llama “despertar identidad” (RE), particularmente en el trabajo colaborativo en el territorio, que involucra desapegarse de metodologías prescriptivas. Esto implica priorizar saberes, evaluar críticamente los materiales y, sobre todo, valorizar la cultura local, que incluye el uso del español, puesto que el translingüismo sirve como instrumento para mediar el conocimiento, apoyar el aprendizaje y reflexionar sobre el uso de la lengua que se aprende y la lengua materna (Canagarajah, 2011).

Para María, lo más revelador para reconfigurar la praxis en busca del sentido de enseñar la lengua extranjera ha sido “interactuar con los agentes intervinientes en la escuela, conocer la gramática escolar, observar las realidades y trabajar colaborativamente con los docentes en formación inicial y docentes de la comunidad educativa” (RE). Su trabajo se enfoca en implementar una pedagogía construida por docentes sobre el terreno, sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas de cada contexto en particular, que permita a docentes en formación ampliar la mirada para ver las potencialidades de sus propios estudiantes.

El relato de María nos da acceso a su desarrollo profesional y testifica cómo el rol del docente en contexto de formación en la universidad se ha ido transformando, a partir de puntos de vista que amplían y complejizan su labor. Atrás quedó la figura docente que se limita a ser repositorio y transmisor de conocimiento, puesto que esto es insuficiente para enfrentar los desafíos que, hoy, se encuentran en el aula. Actualmente, quienes ejercen la docencia en la universidad, además de tener experticia en sus disciplinas, debe esmerarse en facilitar las condiciones de aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades de sus estudiantes y el perfil profesional al que se apunta. Además de su profundo entendimiento teórico, debe desarrollar habilidades sociales que le permitan relacionarse con un alumnado diverso y promover la ética, los valores, la reflexión, la innovación y el aprendizaje permanente. Esa formación permanente ha de responder a fenómenos continuos, dinámicos y multidimensionales que se ajustan al entorno y se fundamentan en la realidad para consolidar espacios de aprendizaje que resulten exitosos (Contreras, 2014).

En esta formación continua del profesorado universitario, nuestra participante se ve siempre adaptada al contexto y, desde una perspectiva crítica, sabe que su propósito como docente no debe ser adecuarse al sistema, sino hacer que su accionar tenga la capacidad de cambiar y mejorar las condiciones de este (De la Cruz, 2003). Quienes trabajan en la formación docente tienen una labor única, ya que son modelos de las prácticas esperadas de sus practicantes, al mismo tiempo que contribuyen a acrecentar el conocimiento y a potenciar las habilidades sociales, afectivas y comunicativas de futuras generaciones de docentes. Son responsables de la formación de sujetos participativos que respondan a las expectativas de una sociedad compleja y globalizada (Hargreaves, 2005).

Así, vemos cómo la identidad profesional docente se construye y reconstruye en un lugar y momento específico, mientras se nutre de y contribuye al entorno según sus concepciones personales, los procedimientos que decide adoptar para la enseñanza y sus sentimientos respecto a su desempeño como docente. Todo esto se relaciona con su representación del mundo, de lo que desea ser y hacer, sus vivencias, y cómo su proceder se ajusta al medio en el que se desempeña. Es un proceso complejo, dinámico y multidimensional, en el que cada docente, como sujeto integral en permanente transformación, logra encontrar opciones de formación que puedan impactar y perdurar (Day, 2006).

El valor decolonizador de la investigación narrativa en educación

María atribuye su crecimiento y actualización profesional como docente universitaria a su permanente interés y dedicación a la investigación educativa. Sostiene que, a través de ella, todas las personas involucradas en los contextos institucionales de la enseñanza se instruyen al indagar los fenómenos de las realidades que los afectan, con las herramientas científicas que suponen una ruptura con el sentido común escolar. Así, quienes investigan aprenden a ver los escenarios desde otras perspectivas, a conocer las características socioculturales del entorno donde ocurre el fenómeno educativo y a reflexionar sobre el quehacer docente que les habilita diferentes caminos de transformación de las prácticas (Schuster *et al.*, 2013).

Particularmente, María señala a la investigación narrativa como actividad cultural por su valioso potencial en las ciencias sociales en general, cuando las personas que investigan enseñan y estudian al intercambiar y

construir perspectivas en conjunto. Esta forma de indagar cumple un papel primordial en la base de conocimientos del profesorado de inglés, especialmente por ser un instrumento semiótico que tiene el potencial para facilitar el desarrollo cognitivo (Golombek y Johnson, 2017). Empleada como vehículo para la investigación, la narrativa funciona como una poderosa herramienta de mediación que explicita, en las propias palabras de quienes enseñan, el modo y las circunstancias en que surgen nuevas comprensiones, que pueden conducir a conceptualizaciones transformadas de quienes participan en actividades de enseñanza.

Además, la investigación narrativa cumple un gran papel en el proceso decolonizador de la enseñanza de lenguas, por ser ética y relacional, por establecer diálogo y cointerpretación horizontal, y por poner en evidencia prácticas y metodologías diferentes. El acto de narrar y vivir, renarrar y re-vivir la experiencia lleva consigo una reconstrucción de la acción y una transformación en el contexto donde se lleva a cabo, porque un relato es un acto transformador que altera la relación de una persona y el medio donde habita (Clandinin, 2013). La investigación narrativa fomenta una práctica educativa emancipadora que cuestiona las pedagogías foráneas, las epistemologías normalizadas como las únicas y verdaderas, así como las relaciones de poder. También construye un relato pedagógico diferente al revisar y resignificar los criterios de verdad, certeza y razón. De este modo, la narrativa pedagógica junto a la perspectiva decolonial invita a los agentes de la educación a repensar y construir los entornos educativos como espacios de saberes compartidos y pensamiento conjunto, que incluyen tanto al conocimiento académico, producido por la ciencia, como al conocimiento diverso y popular (De Sousa, 2007). Así lo expresa María en sus propias palabras:

Fundamentalmente, resalto la importancia de la participación en grupos de investigación, lo que habilita el intercambio con docentes e investigadores de otras disciplinas, y el análisis de la producción de conocimiento en el campo de las ciencias de la educación en el contexto nacional. Específicamente, la investigación narrativa me ha permitido comprender e interpretar las representaciones de los estudiantes sobre la buena enseñanza del inglés y también sus biografías escolares. Asimismo, la escritura y análisis de sus relatos ha sido el insumo de las clases para rupturizar los preceptos resultantes de su experiencia como estudiantes y resignificarlos a la luz de teorías fundadas en investigaciones científicas del campo educativo. (RE)

La productiva intervención de María en los grupos de investigación de la Facultad de Humanidades como docente formadora constituye una gran contribución educativa para el profesorado de inglés, por sus múltiples publicaciones en revistas científicas especializadas en el área. Tanto en su labor como investigadora, como en su práctica docente formadora, la utilización de herramientas narrativas como las biografías escolares y los diarios de reflexión han iluminado tanto a ella como a sus estudiantes para poder visibilizar el proceso de construcción del conocimiento, del saber/ser docente de residentes en contextos de formación. La escritura y análisis de estos relatos entrevén claros procesos de transformación de la identidad de quienes se están formando, y realizan observaciones y prácticas de la enseñanza en las últimas asignaturas del plan de estudios.

Primeramente, existe una íntima conexión entre las experiencias relatadas en las biografías escolares y el abordaje de las prácticas preprofesionales. Contar con la propia experiencia de aprendizaje formal sobre el inglés a menudo despierta conciencia sobre prácticas hegemónicas. Cuando con la reflexión se logra recapacitar sobre una experiencia negativa como estudiante, para transformarla en una positiva como docente, se vuelve una fortaleza. El recuerdo doloroso de haber sido corregido en la pronunciación, interrumpido en sus aportaciones y descalificado en sus opiniones delante de sus pares, seguramente, incidirá en que como docente novel no reproduzca ese accionar frustrante en sus propias clases. Tendrá en cuenta esa experiencia y buscará la manera de proporcionar la retroalimentación adecuada a sus estudiantes, de un modo sutil y beneficioso (Golombek, 1998). Si recibió instrucción enfocada exclusivamente en el aspecto estructural de la lengua fuera de contexto, seguramente meditará sobre una más efectiva manera de hacerlo (Freeman, 1993). Esto puede contribuir a generar conocimiento que luego influya en la deconstrucción de concepciones del imperialismo (Bauzada *et al.*, 2024) en la praxis áulica de residentes, quienes van desarrollando conciencia lingüística para enseñar efectivamente, con el diseño de estrategias y la formulación de objetivos realistas, porque son sensibles

frente a los problemas de aprendizaje de quienes asisten a sus clases, anticipan sus dificultades y son empáticos frente a sus necesidades (Cook, 2005).

Por otro lado, la implementación de diarios de reflexión permite desarrollar habilidades metacognitivas en quienes están formándose, ya que escriben sobre las experiencias de aprendizaje situado en los contextos socioculturales donde desarrollan sus prácticas preprofesionales, en situaciones áulicas reales y concretas en las que han de resolver problemas cotidianos. El potencial de este ejercicio radica en el análisis de reflexión que requiere la escritura, sumado a las preguntas detonantes de la docente formadora, que estimulan la capacidad cognitiva de estudiantes residentes. La cooperación y el trabajo en pares o en equipo enriquece todo el proceso cuando se fomenta el intercambio de opiniones para la resolución en común de una práctica concreta y la comunicación entre pares para la transmisión de lo aprendido a otras personas. Es allí donde se nota un cambio positivo en las creencias de docentes en formación, a medida que comienzan a aprender un discurso compartido y a valorar sus aprendizajes teóricos (Freeman, 1991).

Estas prácticas permiten una relación más horizontal entre lo científico y otras formas de conocer en las que se puede confiar, que va más allá de lo cognitivo, e incluye lo emocional y lo corpóreo. Superan la visión etnocéntrica que había permeado los enfoques metodológicos, los currículos para la formación docente, y los materiales didácticos provenientes de países de habla inglesa, al mismo tiempo que fomenta la elaboración e implementación de secuencias didácticas con perspectivas decoloniales, que vinculan al lenguaje con las realidades e intereses del estudiantado (Bauzada *et al.*, 2024). Cuando se reconoce a quienes se están formando para ejercer la docencia como usuarios y creadores de formas legítimas de conocimiento que conducen a la práctica (Johnson, 2006), y como tomadores de decisiones sobre cómo enseñar mejor dentro de contextos complejos, se puede hablar de conocimientos (en plural). Tanto residentes como docentes en ejercicio participan en las aulas, que son espacios socialmente situados, en los que permanentemente necesitan negociar sus experiencias de aprendizaje.

El trabajo narrativo insta a docentes en formación a desempeñar un papel activo de análisis e interpretación, para luego diseñar sus propios contenidos y tareas (Borg, 2013), a partir de la reflexión sobre lo que realmente sucede en el aula, junto con una cuidadosa planificación y evaluación, relacionado con la teoría o con otras experiencias. Este modelo reflexivo, que conduce hacia la competencia profesional en la formación del profesorado, incluyendo la observación de clases, las microexperiencias de aprendizaje, las prácticas preprofesionales y los grupos de reflexión (Branda, 2018), inicia un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. Es un proceso de construcción del ser docente que se despoja del saber hegemónico y prescriptivo (Blanc *et al.*, 2023).

La investigación narrativa favorece el diálogo simétrico y democrático entre las voces intervinientes con el propósito de arribar a un conocimiento complejo y diverso. Se diferencia notoriamente de otras formas coloniales de investigar, debido a que no busca obtener una “verdad objetiva”, sino que traslada el foco de las investigaciones intelectuales teóricas, y la tradicional posición privilegiada de lo que representan, para centrarse en las voces de quienes son protagonistas de los fenómenos sociales que estudia (Beverly, 2013). Explorar el conocimiento de otra manera (Mignolo y Walsh, 2018) nos permite intervenir en las prácticas discursivas de nuestro campo y pensar en la enseñanza de lenguas de otras maneras.

Conclusión

A partir del relato reflexivo de la docente formadora objeto de este trabajo, vemos claramente un proceso de evolución en el que resaltan la influencia colonial en su propia biografía educativa, su desarrollo profesional como docente formadora y el valor decolonizador de la narrativa como herramienta de transformación y liberación.

Las experiencias tempranas en el desempeño profesional como docente formadora del profesorado de Inglés de la participante de este trabajo reflejaron la influencia de las tradiciones de enseñanza en su propio trayecto formativo superior, de una marcada tendencia hegemónica y vertical. Al principio, la práctica docente en la formación inicial era considerada como el ámbito de aplicación de lo aprendido a lo largo de varios años de

formación disciplinar, lo que suponía, implícitamente, considerar a la residencia pedagógica como un complemento de la formación teórica previa, sin espacio alguno para la construcción progresiva y reflexiva. Esta concepción limitaba la enseñanza del lenguaje a su aplicación instrumental y la despojaba de su dimensión personal y emocional. Gradualmente, la práctica de María fue desafiando el enfoque colonial de enseñanza, dando paso a formas más democráticas de enseñar, consciente de que quienes enseñan poseen una dimensión agencial, que los construye como seres humanos que se involucran en la enseñanza y el aprendizaje a través de su comprensión del lenguaje en sus prácticas docentes.

A lo largo de la carrera, la identidad docente de quienes enseñan a nivel universitario está en proceso de permanente transformación, al mantenerse en constante actualización, pero sin limitarse a su experticia disciplinar, y adaptándose a los constantes cambios de su entorno. Quienes enseñan en contextos de formación son ejemplos activos de la teoría y la práctica pedagógica, pero, al mismo tiempo, son profesionales creadores de espacios de aprendizaje. En su labor, jerarquizan el tiempo dedicado a la reflexión, para resolver las preocupaciones asociadas a la calidad de sus enseñanzas y aquellas derivadas de las relaciones con su alumnado. Sus roles resaltan la importancia de la dimensión afectiva, la motivación al trabajo y su influencia en las decisiones de docentes en formación en sus actividades de enseñanza.

Esta ética relacional caracteriza una confluencia entre la perspectiva decolonial y la investigación narrativa, puesto que establece un vínculo colaborativo entre todos los agentes que participan en la construcción localizada de conocimiento sobre la educación lingüística, y está fuertemente marcada por el acto de escuchar a las diferentes voces de este proceso dialógico de dar sentido. Esto ofrece otras alternativas para vivir la formación docente de lenguas, y acrecienta las chances de resignificar las relaciones entre las personas y su conocimiento, con frecuencia desconectado por la lógica de la colonialidad.

La investigación narrativa pone al descubierto las prácticas que han configurado a la educación y las dinámicas sociales, políticas y económicas que la han determinado. A su vez, invita a conocer el mundo junto a quienes participan y a la acción transformadora en todos los sentidos según su contexto. De este modo, nos posicionamos frente a un planteamiento epistemológico “otro”, con preguntas preliminares que cuestionan un conocimiento hegemónico y nos interpelan al investigar. Estas preguntas arrojan luz sobre la relación entre las grandes narrativas y las narrativas locales, que manifiestan las vidas cotidianas, situadas en espacios históricos en un marco de pensamiento conjunto y diverso.



Serie Otros Mundos, acuarela. Maria José Pérez

Referencias bibliográficas

- Banfi, C. (2013). The landscape of English language teaching: Roots, routes and ramifications. En L. Renart y D. L. Banegas (Eds.), *Roots & routes in language education: Bimulti plurilingualism, interculturality and identity. Selected papers from the 38th FAAPI Conference* (pp. 17-34). APIBA.
- Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En Formación*, 3(3), 47-57. https://issuu.com/isfd97/docs/issn_2591-5401_en_formacion_2019
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la alfal*, 13(2), 133-168.
- Baum, G. (Coord.). (2022). *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5392/pm.5392.pdf>
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En *Manual de investigación cualitativa* (pp. 343-360). Gedisa.
- Blanc, M. I., Pereyra, S. y Marín, M. G. (2023). Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. Relatos de caminos hacia la transformación. *Revista de Educación*, (28.2), 153-169.
- Borelli, J. D. V. P., Silvestre, V. P. V. y Pessoa, R. R. (2020). Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20, 301-324.
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge University Press.
- Branda, S. (2018). Las prácticas docentes iniciales: biografías escolares y narrativas. Aportes de un estudio interpretativo. *Docencia Universitaria*, XIX(2).
- Branda, S., Torresel, L. y Bauzada, S. (2024). De-construyendo el imperialismo en las prácticas docentes. Nuevos desafíos en el profesorado de inglés. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(7), 62-80.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom. Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Canagarajah, S. (2013). Introduction. En *Literacy and Translingual Practice: Between Communities and Classrooms* (pp. 1-10). Routledge.
- Castañeda-Londoño, A. (2021). Moving from what do English teachers know? to how do English teachers experience knowledge? A decolonial perspective in the study of English teachers' knowledge. *GIST. Education and Learning Research Journal*, 22(1), 75-101.
- Contreras Domingo, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: Explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter-Acao*, 38(1), 1-35.
- Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios pedagógicos*, 40(especial), 49-69.
- Cook, V. (2005). Basing teaching on the L2 user. En E. Llurda (Ed.), *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 47-61). Springer.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- De la Cruz, M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de educación*, (331), 35-66.
- Espinosa, A. (2021). The decolonial option: implications for the curriculum of foreign language teacher education programs. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 102-112.

- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Freeman, D., Webre, A. y Epperson, M. (2019). What counts as knowledge in English language teaching? En *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 13-24). Routledge.
- Freeman, M. (1993). *Rewriting the self: History, memory, narrative*. Routledge.
- García-González, V. (2020). Descolonización de los saberes del docente como base para la promoción e implementación de prácticas educativas significativas. *Cultura educación y sociedad*, 12(1), 241-254. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.16>
- Golombek, P. R. y Johnson, K. E. (2017). Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *Profile*, 19, 15-28.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Johnson, K. (2006). The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. y Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *Tesol Quarterly*, 45(3), 486-509.
- Kincheloe, J. L. (2012). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post method*. Lawrence Erlbaum.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-84.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Macedo, D. (2019). *Decolonizing Foreign Language Education, The Misteaching of English and Other Colonial Languages*. Routledge.
- Mignolo, W. y Tlostanova, M. (2009). Global Coloniality and the Decolonial Option. *Kultur (Special Issue: Epistemologies of Transformation)*, 6, 130-147.
- Mignolo, W. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience. *Confero*, 1(1), 129-150.
- Mignolo, W. D. y Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Monzó, L. y McLaren, P. (2014). Critical Pedagogy and the Decolonial Option: Challenges to the Inevitability of Capitalism. *Policy Futures in Education*, 12(4), 513-224.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Popkewitz, T. (1999). Introduction. Critical Traditions, Modernisms, and the "Posts". En T. Popkewitz y L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 1-13). Routledge.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias y tecnología*, 4(2), 109-139.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Decolonizing Education or Accepting the Challenge of Taking a Different Path. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Wilson, J. y Wing, L. (1993). *Thinking for Themselves: Developing Strategies for Reflective Learning*. Heinemann.

Notas

- [1] El marco común europeo se utiliza en todo el mundo para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de niveles de inglés.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153180877021>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Claudia Patricia Cosentino, Marcela Eva López
**Perspectiva decolonial en el trayecto profesional de una
docente formadora**
**Decolonial perspective in the professional journey of a
teacher educator**
**Perspectiva decolonial na trajetória profissional de uma
formadora de professores**

Praxis Educativa (Arg)
vol. 29, núm. 1, p. 1 - 16, 2025
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290121>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**