

La perspectiva decolonial como espacio de pensamiento articulador: *un diálogo entre la formación docente inicial y los dispositivos de inclusión en el profesorado en lengua y literatura inglesas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata*

Baum, Graciela. Universidad Nacional de La Plata

Pensar las posibilidades de ingreso genuino a las carreras de inglés de la UNLP nos conduce a problematizar y reflexionar sobre algunos ejes prioritarios, tales como el plusvalor colonial del objeto de estudio, la meritocracia adherida a su acceso, y la retórica moderna (y su contracara colonial) que comoditiza y economiza la “lengua internacional”. Junto a ello, la misma instancia nos convoca a repensar los dispositivos de inclusión que garanticen tal ingreso y la formación docente inicial (Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2) en tanto componente curricular central a la hora de revisar las complicidades y complacencias anglocráticas y subalternizantes. Así, la materia Introducción a la Lengua Inglesa oficia de alojamiento para esxs sujetxs atravesadxs y desalojadxs por la inercia centrífuga del conocimiento con C mayúscula; y Didáctica 2 instancia la conciencia crítica de la colonialidad en el campo político-pedagógico. Ambas, entonces, atienden las necesidades de grupos marginalizados cuya herida colonial puede pensarse como la intersección de vulnerabilidades en el mundo moderno.

Inglés, inclusión, perspectiva decolonial.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo asume el carácter de un diálogo con y desde la matriz teórico-pedagógico-política de las materias Introducción a la Lengua Inglesa (ILI de aquí en más) del primer año y Didáctica Especial y Prácticas docentes en lengua inglesa 2 (DP2 de aquí en más) del quinto año, ambas del Profesorado en Lengua y Literatura inglesas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE de aquí en más) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP de aquí en más). En el plano institucional, entendemos que recién a partir de 2016 la FaHCE inicia un camino de inclusión genuina con la creación de la materia ILI dado que se trata de una materia que funciona como dispositivo

de inclusión dentro de la malla curricular y reemplaza anteriores e ineficaces programas de equiparación/inclusión que no daban cuenta de la necesidad de inclusión legítima ni se hacían cargo de la estigmatización y la violencia epistémica ejercida sobre lxs estudiantes que no lograban “ingresar” (una vez ya desactivados los mecanismos institucionales de ingreso y activada la Ley de Educación Superior 24521 (1995) y su reforma (27204) en 2015. Esta referencia a ILI se entrama con la formación inicial en DP2 en tanto que espacio de alojamiento y acompañamiento, constructo de andamiaje ideado con propósitos específicos que exceden los contenidos académicos y que dialogan con una mirada de derechos, de equidad más que de igualdad, y de conciencia crítica de la diferencia colonial o de la colonialidad. En este sentido, la formación docente se ve interpelada por coordenadas de realidad inapelables con las que necesita estrechar vínculos de sentipensamiento y a partir de las cuales debe desarrollar modos otros de labor, de relacionalidad, de comunalidad. La relevancia de esta instancia dialógica reside, entonces, en la concurrencia de la mirada en relación a una perspectiva –la decolonial– y un horizonte –la inclusión.

Tanto ILI como DP2 hacen de esta perspectiva y de este eje propósitos centrales de su teorización y praxis, dado que la formación inicial universitaria en las instituciones públicas y gratuitas debe enseñar a pensar la docencia y su ejercicio como praxis popular antirracista y al mismo tiempo- debe serlo. En este sentido, entendemos que los dispositivos de ingreso a las trayectorias universitarias de las carreras de inglés necesitan respaldarse en concepciones de docencia, de pedagogías críticas y decoloniales aportadas por la formación inicial universitaria y enriquecidas por la experiencia docente que colaboren en garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todxs quienes deseen transitar sus estudios de grado en las aulas de la FaHCE.

PERSPECTIVA DE PENSAMIENTO

La perspectiva decolonial puede entenderse a partir de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2013) o patrón colonial del poder/colonialidad del poder (Quijano, 1992, 2000) la cual muestra claramente el modo en que se vertebran los mecanismos de gestión y control de los diversos dominios de la vida moderna –el plano de los enunciados, de lo perceptible y concreto en la existencia cotidiana: el conocimiento, la subjetividad (sexo/género), la autoridad, la economía y –añadido posteriormente– la naturaleza. Este centro de poder

colonial –en el plano de la enunciación hegemónica, del poder y la voluntad de control- se compone de instituciones, actores, epistemología y lenguas modernos. Los espacios totalizantes que lo conforman hacen uso de una retórica de desarrollo, eficacia y éxito que coopta subjetividades y rompe intersubjetividades o colectividades en un discurso individualista y de competitividad. Lo que esta retórica oculta es su lógica colonial, destitutiva y epistemicida, entre otras cosas. Entre los resortes de la modernidad se encuentra la lengua moderna por excelencia: El inglés. Su puesta en valor mercantil o comoditización; su internacionalización y su impronta “multicultural” –en línea con el multiculturalismo capitalista- generan una retórica que vela todas las complicidades que performa y todos los mecanismos de exclusión –o ausencias- que produce. A escala social, el bien de consumo “inglés” es parte de una economía política que domina los significados disponibles y las categorías de pensamiento circulantes.

En este contexto, enseñar inglés fuera de los países anglohablantes nativos comporta una serie de complicidades con todo el sistema de cooptación, silenciamiento y destitución que la lengua opera desde su imperialismo histórico hasta su actual colonialidad lingüística global.

Sin embargo, nuestros propios recorridos y preguntas –personales y académicos- nos han llevado a comprender el alcance de este diferencial de poder en la producción de un imaginario del que nuestrxs estudiantes participan –en mayor o menor medida- tanto como productores como reproductores pasivxs y activxs consumidores de plataformas, de *mass* y *social media* y de la industria cultural occidental-euronorteamericana en sentido amplio.

A propósito de lo dicho, las materias a las que referimos dentro de la malla curricular pretenden desarrollar y alojar una concepción geocorpopolítica de lxs sujetxs en general y del espacio habitado por estudiantes y docentes de inglés en particular. No es cualquier espacio, ya que porta las características de la modernidad/colonialidad en la lengua que le es constitutiva (por tratarse de una trayectoria académica que se desarrolla eminentemente en inglés). Sin embargo, ambas materias problematizan y subvierten este orden, se enfrentan a la tradición anglófila y al canon metodológico, y proponen recorridos rizomáticos, latinoamericanos, otros. Ambas se construyen desde un pedagogizar decolonial (Walsh, 2017a) que se diferencia de una pedagogía como lugar nominal y –por ende- estanco, e incorporan una verbalidad en movimiento, un pedagogizar que hace camino a medida que se arraiga en el suelo propio (Kusch, 1976) y en la realidad que lo nutre. Ambas asignaturas instan a develar la “trampa moderna” –actuada por la retórica moderna que oculta la lógica

colonial–, y a construir un lugar fronterizo de enunciación desde el discernimiento, la legitimidad de los derechos de todas las personas, el desacople de las lógicas subalternizantes y la deconstrucción de los mecanismos normalizados e institucionalizados de exclusión. La modernidad/colonialidad produce ausencias, desexiste (de Sousa Santos, 2006) compulsiva, activa y permanentemente. Es en ese sentido que nuestra vocación, discurso y praxis es convocar a la reexistencia (Albán-Achinte, 2011), a que las ausencias se vuelvan presencias; a que nuestras aulas de formación en lengua inglesa no reproduzcan el gran sistema de opresión racializado, patriarcal y de blanqueamiento colonial que se traduce lisa y llanamente en exclusión.

DISPOSITIVO DE INCLUSIÓN

Por lo dicho, este diálogo teórico-pedagógico-político es especialmente pertinente y vigente en el contexto de pospandemia en el que se reinstancia plenamente nuestra actividad docente. ¿Por qué digo especialmente vigente y pertinente? Porque ILI en tanto dispositivo de inclusión y espacio que recepciona dos trayectorias iniciales en las carreras de inglés tiene la vocación de garantizar:

- a. la visibilización de las desigualdades y de los sistemas de opresión que las producen y reproducen,
- b. la promoción de la copresencia de las pluriversalidades,
- c. el encuentro con alter-Tús y no alter-egos en esos espacios-caminos en los que las personas nos biografamos, y –por eso y sobre todo-
- d. la desarticulación de discursos y prácticas meritocráticos, desigualantes y odiantes.

Aquí nos detenemos brevemente para dar cabida a parte fundamental de la argumentación de esta propuesta en tanto mirada crítica respecto de las instituciones como reguladoras centrales –junto con las lenguas y la epistemología modernas, y los actores– de los dominios de la vida desde la constitución de la Modernidad en adelante. Las instituciones son invenciones modernas, que responden a cánones occidentales, coloniales, blancos, patriarcales y capitalistas en su concepción, distribución y ejercicio del poder; esto es, verticalismo, *statu quo*, heteronormatividad, y formas de gobierno enraizadas en elites burguesas o feudales. Las universidades, en particular, son instancias especiales de concentración no sólo de poder sino también de saber, entidades que concurren para la emergencia de una enunciación apareada

poder/saber, que –desde la perspectiva de la Modernidad con su herencia renacentista e ilustrada– nos debe hacer repensar constantemente nuestros *locus* de enunciación. Apelar a la visibilización de las desigualdades y sistemas de opresión –especialmente en el atrapamiento material y simbólico puesto de sobre-relieve en la pandemia– no puede ser una declaración de principios para la tematización de tópicos políticamente correctos porque justamente nos obliga –éticamente– en dos sentidos. Uno, a ubicarnos en lugares ectópicos, no funcionales; y dos, a sostener un compromiso –desde nuestra honestidad pedagógica– a desandar la “occidentalización.” Con esto queremos significar la desarticulación del blanqueamiento que es siempre racialización y –por ende– clasificación, exotización y/o borradura (Lastra, 2008) que subsume opresiones por disquisiciones de clase o clasismos. Ahora bien, retomando el título, creemos que el camino para articular los dos extremos del recorrido de formación académica desde la perspectiva decolonial consiste en la construcción pedagógica de la inclusión y de la igualdad de oportunidades.

Volvemos entonces sobre los puntos que, entendemos, definen a ILI como dispositivo troncal y estructural que excede la malla curricular para desafiar los rasgos institucionales que describimos más arriba.

Vale aclarar que si bien los materiales de enseñanza son fundamentales en ILI ya que van tejiendo y entramando sentidos otros, no garantizan que estas significaciones permeen. Los materiales portan ideologías, son ensamblajes político-pedagógicos, pero también lo son las ideas, percepciones, decisiones y propósitos de quienes los usan: docentes y estudiantes.

Entonces, ILI se propone:

a. la visibilización de las desigualdades y de los sistemas de opresión que las producen y reproducen. Es, en ese sentido, el resultado de un trabajo de des-encubrimiento que empieza por desalojar de las propias formaciones discursivas afirmaciones tales como: “todxs tenemos los mismos derechos porque todxs somos iguales, los derechos humanos son de y para todxs, todxs podemos convivir en paz a través del diálogo y el reconocimiento del otro, todxs somos hermanxs, las lenguas unen, todas las culturas merecen el mismo respeto”, etc. Si no nos desalineamos de estas afirmaciones deshistorizadas, despolitizadas y esencialistas, seremos nosotrxs quienes sostengamos el *statu quo* que sostiene las desigualdades porque estas son funcionales al poder hegemónico. Ninguna de esas afirmaciones son ciertas ni certeras, y son todas tributarias de las falacias fundacionales de la globalización: la determinista y la desaparición del sur (de Sousa Santos, 2006). La potencia de la lengua y su puesta en

discurso, nos permite volver sobre la enunciación, rodearla, desandarla críticamente, desafiarla, y desafinarnos de los lugares de enunciación que (ya) no alojan nuestra perspectiva. Esto es, salirnos de la inercia del decir lo dicho a modo de reivindicar tradiciones, y permitimos los corrimientos y desacoples que nos identifiquen; dar la bienvenida al “darse cuenta” y construir sentidos *otros* a partir de entonces. Las desigualdades y los sistemas de opresión son el corazón de la maquinaria capitalista; negarlos mediante discursos igualitaristas, ingenuamente aldeizantes, o interculturalistas, nos vuelve cómplices. Saber y comprender nos comprometen a accionar (o a cargar con la conciencia de la inacción).

b. La promoción de la copresencia de las pluriversalidades. Este punto se entrama con el anterior en tanto la mirada desde el saber y la comprensión, en el ejercicio permanente de los procesos de desobediencia de lo natural(izado), habilita la emergencia de un aula pluriversal. A diferencia de la uni-versalidad de identidades, culturas, pueblos, lenguas, etc. como sentido común para pensar la composición del aula hasta no hace mucho tiempo, la pluriversalidad propone coordenadas de habitabilidad y de copresencia *otras*. Es preciso reafirmar la negación de la negación de la diversidad en la que se montó el dispositivo de argentinidad en nuestro sistema educativo históricamente. Es preciso dialogar con esa negación fundacional posindependentista para dar lugar genuinamente a un aula de derechos: a cuerpos, palabras, saberes, cosmologías. Pero, ¿qué implica esto? Justicia cognitiva; y que nuestras aulas alojen esos cuerpos, palabras, saberes, cosmologías *otros*. Que podamos sentipensar historias *otras*, desmontar miradas y señalamientos académico-punitivistas, dejar de exotizar y/o borrar lo diferente, y salirnos del armado normocéntrico (blanco, masculino, eurocentrado), nativista y aspiracional que ha permeado la formación en nuestras carreras.

c. El encuentro con alter-Tús (Etchebehere, 2010) y no alter-egos en esos espacios/caminos en los que las personas nos biografiamos. Entender que la copresencia con la otredad no es verme (a mí) en el otro, encontrar mi autoreferencia duplicada, reforzar mi narcisismo viendo lo que el otro tiene de mí para no salirme de mi yo/*Self*. Ver al otro en su alter-natividad, en su camino propio y en su subjetividad que lo acerca a mí vía nuestras diferencias constitutivas e irreductibles, desde donde construimos lo común, lo que nos interpela y emparenta nuestras búsquedas y luchas. ILI, desde sus propuestas, intenta abordar la enseñanza no desde el monólogo y el solipsismo sino desde pedagogías de la pregunta, de la incomodidad, y de la reexistencia.

d. La desarticulación de discursos y prácticas meritocráticos. Dicho todo esto, nos queda indicar –sólo a título formal– que la idea fuerza de ILI es la desarticulación de discursos y prácticas meritocráticas. La meritocracia es el sistema que borra las diferencias, las diluye, y las des-integra frente al discurso del mérito, el merecimiento, el esfuerzo, el esmero, la dedicación, etc. Des-integra las diferencias y las iguala, es decir que las pone por fuera de la trama integral de sentidos que da cuenta de los ritmos, de los logros, de la consecución de tal o cual objetivo. Puestas por fuera, lo que queda por dentro son las variables “académicas”, “actitudinales”, “intelectuales” cuya interrelación determina uno u otro punto de llegada. Salen del campo de juego las condiciones materiales y simbólicas de existencia de las personas, ante todo sale la racialización a la que cada cual fue (o no) sometidx durante su vida –es decir- salen las heridas y los traumas, sale la pobreza, salen las complejidades familiares y vinculares, salen las elecciones sexogenéricas, salen las migrancias y sus derroteros diaspóricos y de desarraigo, etc. Es decir, se supone que todxs empiezan este juego empatadx. Lo que no se ve, es lo que no se mira; lo que no se ve es lo que se niega; lo que no se ve es que algunxs juegan carentes de derechos y otrxs bien equipadx, con sus derechos y privilegios no ganados (McIntosh, 1989).

Dar un paso al costado de esta lógica implica estar y obrar en absoluta conciencia del diferencial de poder y su racionalidad exclusionaria, para que nuestra clase, facultad, y universidad sean verdaderamente públicas, gratuitas e inclusivas.

FORMACIÓN INICIAL

Es por esto que –en tanto caso específico de teorización y praxis- la articulación entre las materias ILI y DP2 nos permite dar cuenta de la significatividad de la perspectiva decolonial en la formación del profesorado en inglés. Sostenemos esto porque entendemos que la instancia de formación inicial es la que viabiliza la enseñanza de una mirada y la oportunidad de ponerla en vigencia y circulación dentro del sistema educativo, no solo en el nivel superior universitario sino en el sistema educativo público estatal –provincial y nacional. De hecho, así pensamos la interpenetración entre ambas materias en la malla curricular del Profesorado de inglés de la FaHCE – UNLP. Para esto el primer paso es discutir la lengua en general, y la lengua inglesa en particular en tanto lugar de poder hegemónico, y empezar a disputar “valores de verdad” en sistemas de afirmaciones uni-versales, cristalizadas. En este contexto,

la perspectiva decolonial –como hemos dicho– habilita la posibilidad de ver la trampa moderna/colonial y desde allí desaprender esos sentidos dados, inmóvil(izados), asumidos como únicos.

Así, la perspectiva decolonial nos permite descubrir, visibilizar activamente y discutir críticamente con la Modernidad y su retórica. Efectivamente, nos permite ver la lógica colonial que esta retórica oculta y nos agencia para desacoplarnos de los lugares euro-usa-centrados en los que nos fuimos constituyendo como sujetxs modernxs al tiempo que nos fuimos des-(sud)americanizando.

Aquí anclamos nuestra convicción respecto de la relevancia y pertinencia a la que referimos antes. Porque entendemos que estamos formando educadores y, más allá de las especificidades disciplinares y sus miradas atomizantes, elegimos lentes cuya observación molar nos compromete con los procesos educativos y de formación docente. Es desde aquí –y no desde la didactización y extranjerización de los procesos de formación, sino desde un pedagogizar decolonial situado- que asumimos, como parte de la sociedad política, una relación de praxis geocorporpolítica con la educación de nuestro pueblo.

En la formación docente, no podemos no retomar la idea de los lugares occidentocéntricos que nos han subjetivado en tanto dispositivos de poder y de poder/saber, no podemos omitir la escolarización en las lenguas (modernas) de la escolarización. Las instituciones alfabetizadoras en sus distintos roles sistémicos nos han configurado como sujetxs atrapadx en la lógica binaria (que legitima el control y la dominación) superior/inferior, con todos sus alcances nominales: civilizado-bárbaro, blanco-negro, pulcro-hediento, central-periférico, hombre-mujer, humano-naturaleza, etc. Estas categorías son las que consumimos de manera –más o menos pasiva- pero continua, y son estos sentidos los que conforman nuestros sistemas de creencias, ideas y valoraciones. La pertenencia a uno u otro lado de la línea que divide lo bueno/bello/deseable/feliz/apetecible/cosmopolita/ de “lo otro” es unas veces una especie de inercia histórica, y otras una decisión política atravesada por símbolos, por el peso de una cultura que se construyó mediante mecanismos de negación e invisibilización de el-otro-no-europeo. Es por eso que los procesos de institución de la modernidad y su conglomerado de sentidos han sido y son destitutivos de todo lo ancestral que se percibe como incivilizado, mítico, irracional, no blanco. La evangelización y alfabetización fueron centrales en estos procesos de sobreescritura y borramiento. La escuela se ocupó de legitimar y contar en sus lenguas imperiales/coloniales LA historia a través de los siglos. Entonces, el

doble movimiento de la retórica moderna que oculta la lógica colonial -propio del imperialismo ideológico- produce un legado y apremio social que se aferra a “LA historia” como si -de no pertenecer a ella- cayéramos al vacío, nos disolviéramos, dejáramos de “ser”. Entender este mecanismo como parte central de la matriz colonial del poder (Quijano, 1992), arroja luz sobre los enunciados controlados por la enunciación en el corazón de dicha matriz. ¿Quién enuncia entonces? La epistemología occidental-europea, las lenguas modernas que son 6: portugués, español, alemán, francés, italiano, inglés; las instituciones modernas que comportan el carácter global y corporativo de los alcances de la enunciación, y sus actores, portavoces de las instituciones que comunican desde una epistemología dada en lenguas modernas/coloniales. ¿Qué se enuncia o -mejor- qué es lo enunciado? Pues lo que se enuncia antropocéntrica, androcéntrica y etnocéntricamente es qué vidas valen, “qué vidas son lo suficientemente importantes para vivir” (Walsh, 2017b), y qué vidas pueden ser desexistidas. Sabemos que -en este escenario- EL inglés, es LA enunciación por excelencia, la lengua que produce y controla los significados del capitalismo global: la lengua del mercado, la lengua del dinero, la lengua de las finanzas, la lengua de los *mass* y *social media*, la lengua de la ciencia, la lengua de la academia y su *class culture*, la lengua de EL conocimiento, la lengua de la industria cultural (entretenimiento, tecnologías, etc. y por ende de la pobreza, marginalización, subalternización, esclavismos, accesos obturados). Pero yendo un paso más allá de lo enunciado, ¿en qué términos es enunciado? ¿Cuáles son las condiciones de esa enunciación? ¿Qué coordenadas geopolíticas marcan las reglas de juego y definen quién es el ventríloco (lógica colonial) y qué artificios (retórica moderna) median esa locución? Las lenguas no son propiedad de sus usuarios no nativos (falacia de desajenidad) más que en el discurso multiculturalista del capitalismo global, en un sentido lavado, despolitizado funcional al poder hegemónico; luego, además de las complejidades y colonialismos internos (desigualdades, básicamente, en el acceso a la palabra) de cada cultura/pueblo, volver sentido común el posible adueñamiento o apropiación de una lengua no nativa permite objetivarla/cosificarla para venderla, cuando -en realidad- las lenguas (acervo cultural popular y no propiedad) son organismos vivos, activos, que respiran, cambian, (se) transforman y resisten; y -en el caso específico de inglés- esta maniobra permite ocultar la asimetría inherente a la relación de poder (usuario <> lengua moderna no nativa, inglés aquí) que arroja una ecuación inversa: los usuarios son usados por la lengua de la enunciación y por la lengua-*commodity* que les hace creer, les hace decir, les hace hacer. Lxs sujetxs se

simbolizan en su lengua nativa de manera constitutiva e irreductible, aunque puedan valerse de otras lenguas y aún si lo hacen como lenguas otras.

Veámoslo en el entorno pedagógico. En una enunciación que tematiza cuestiones consideradas significativas, necesarias o urgentes y -por ende- decide curricularizar (tematizar, conceptualizar) esos espacios de significación, al enunciarlos en inglés, ¿qué añade, qué sustrae? ¿Da igual hacerlo en inglés -en tanto lengua colonial- que en otra lengua? ¿En qué términos se significa, se comunica, se negocia eso que se incluye curricularmente, en inglés? Pensemos entonces, qué, por qué, para qué, para quién y cómo incluimos. ¿Tranquiliza nuestras conciencias blancas, occidentales? Nuestra soberbia epistémica y etnocéntrica -que encuentra conveniente que seamos políticamente correctxs- existe la otredad en el discurso pedagógico y /o didáctico (verbal, audiovisual, gráfico, estético, etc.) de la inclusión, de la heterogeneidad y de la interculturalidad (Walsh, 2009), mientras los términos del diálogo permanecen digitados y racializados por la lógica colonial. Nos preguntamos, entonces, ¿es esto relevante y pasible de un abordaje genuino en /desde la educación? ¿Debe ser visto, desnaturalizado, desaprendido, contestado? ¿Nos resulta confortable sumarnos a la despolitización y deshistorización de la lengua colonial por excelencia, y seguir enseñándola como “una herramienta imprescindible, necesaria, útil”, como “una puerta a las oportunidades”, como “un camino hacia el éxito”? A sabiendas de que esto equivale a señalar como “carencia”, “déficit”, “obstáculo”, u “obturamiento” su no comando o baja proficiencia. ¿Continuaremos sin reparar en la pedagogía de subalternización que conlleva y en la posición meritocrática que reproduce? ¿Seguiremos -desde el sur del sur global- sosteniendo complicidades políticas, epistémicas, educativas, etc. con EL inglés y su arco de representaciones? Creemos que para dejar de mirarnos en el espejo de “el otro de” (del lado de la línea que nos pusieron y que gentilmente ocupamos creyendo que somos ellos) es preciso dejar de entender la otredad como una categoría ingenua, como un significante vacío al que llenamos con nombres (apelativos, gentilicios, culturemas, estereotipia) porque los nombres, los sustantivos han sido tomados por la retórica moderna, normalizados imperialmente y comoditizados (Walsh, 2012). Los aprendimos, los consumimos -las categorías, los sentidos que encarnan- en el sentido y según la disponibilidad que la modernidad les ha atribuido. Creemos que los usamos libremente cuando en verdad hacemos libre uso de algunos significados activos pero no vemos -y por ende no usamos- los activamente borrados por la modernidad. A cada invención categorial moderna corresponde

una contraprestación colonial, es decir, la destitución epistémica y ontológica de una categoría ancestral.

CONDICIONES DE POSIBILIDAD Y TRANSFORMACIÓN

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

Podemos negar EL inglés (único) y negarlo como lengua de conocimiento, es decir, trabajar para dismantelar la maquinaria anglófila que subalterniza modos otrs de significar, expresar, y escribir. Podemos traccionar para restituir el valor de todas las lenguas. Podemos pertrecharla –*weaponize it* –para la creación de cosmopolitismos insurgentes: redes translocales que desde las bases dan sus luchas y la lengua inglesa puede desempeñar un rol geocorpopolítico de cohesión. Podemos usarla para develar mecanismos de racialización,

destitución, control, y despliegue de la lógica binaria -solapada de retórica moderna-superior/inferior que instituyen las lenguas modernas en general e inglés en particular.

¿Qué podemos hacer desde la formación de docentes de inglés?

Podemos promover una pedagogía de restitución (de todos los órdenes), de justicia cognitiva y justicia social -dentro y fuera del aula, y encarnar una pedagogía de resistencia, reexistencia, siembra y esperanza en/desde el sur del sur global.

Entendemos que la formación inicial en inglés como lengua otra no es posible desde multiculturalismos globales/capitalistas ni desde interculturalidades funcionales al poder hegemónico. En este sentido Mignolo (2010) se pregunta “¿cómo funciona la descolonización epistémica? ¿Cuál es/será su gramática (es decir, su vocabulario, sintaxis y semántica)?” Como educadores en lenguas, estas preguntas nos acompañan a pensar la posibilidad de un *gramatizar* (vecina de pedagogizar [Walsh, 2017a] y de (bi)lenguajear [Mignolo, 2010]) que nos libera de la gramática como dispositivo de silenciamiento, normalización y control y nos abre a una verbalidad palabrandante (Fals Borda, 1979) y creativa. *Gramatizar*, entonces, no se trata del ya conocido “grammaring” propuesto por Larsen Freeman (2003) según quien la gramática es una habilidad (VS competencia) o un proceso dinámico más que la adquisición formulaica de un sistema de reglas. El objetivo de abordar la enseñanza de la gramática desde su perspectiva -nos dice el autor- es el de efectuar un cambio de paradigma ya que se desplaza del nivel descriptivo al performativo (usar la gramática correcta, significativa y adecuadamente). Sin embargo, *gramatizar* no se instancia en el afán de “dominar” un código preexistente o preestablecido vía una pedagogía de competencias. Este es -a nuestro entender- un cambio de contenidos pero no de términos, es decir, es una revisión valiosa de lo habido pero que deja incontestada y por ende indisputada la legitimidad unívoca del mapa de poder, la necesidad de concurrir en una enunciación eventualmente normativa, que no se pre-escribe (ya que se desarrolla de modos idiosincrásicos) pero se establece como ideal, horizonte, es decir, se inscribe en una tradición anglófila. *Gramatizar* no lo hace. Se ubica en espacios alter-nativos, fronterizos, concibe la lengua como espacio de lucha geocorpopolítica, como intervención y subjetivación, como juego y lugar de un retorizar subversivo y emergente. Así lo demuestran Gloria Anzaldúa, Alfred Arteaga, Richard Rodriguez, Sandra Cisneros, Caribbean Fragoza, Mark Oshiro, y tantxs otrxs cuyo bilenguajear es parte de su herida colonial y también de su sanación.

Tenemos la oportunidad de in-corporar una mirada decolonial, situada y pluriversal a la enseñanza, al aprendizaje, y a la formación docente en una lengua históricamente destitutiva, hegemónica, blanqueadora y subalternizante. La pregunta es: ¿Por qué no hacerlo?

BIBLIOGRAFÍA

- Albán-Achinte, Adolfo. 2011. Comida y colonialidad: tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. *Calle14* (4) 5: 10-23. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/issue/view/120>
- De Sousa Santos, Boaventura. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Argentina, CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Etchebhere, P. (2010). Alteridad y vínculos según Viktor Frankl; del alter ego al alter tú. *Nous*, (14), pp. 89-98. Recuperado de: <http://www.psicopsi.com/alteridad-vinculos-frankl-alter-ego-alter-tu/>
- Fals Borda, Orlando. 1979. *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Texas, Ediciones Tercer Mundo.
- Kusch, Rodolfo. 1976. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lastra, A. (2008). Walter Mignolo y la idea de América Latina. Un intercambio de opiniones. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia. 9: 285-310.
- McIntosh, P. (1989) "White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack" first appeared in *Peace and Freedom Magazine*, pp. 10-12, a publication of the Women's International League for Peace and Freedom, Philadelphia, PA.
- Mignolo, Walter y Madina Tlostanova. 2006. Theorizing from the Borders. Shifting to Geo- and Body-Politics of Knowledge, en *European Journal of Social Theory*, 9 (2): 205-221.
- Mignolo, Walter. 2010. Desobediencia Epistémica (II) Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. *Otros Logos*. 1 (1): 8-42. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/2010-1.htm>
- Mignolo, Walter. 2013. Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking, and epistemic disobedience, en *Confero*, 1 (1): 129-150.
- Quijano, Aníbal. 1992. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad, en *Perú Indígena*. 13 (29): 11-20
- Quijano, Aníbal. 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, en Edgardo Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, CLACSO.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.
- 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