



Identidad latinoamericana en La tempestad: el desafío de repensarnos y construir alternativas a las pedagogías de la competencia en la escuela media

Rocío Isabel Montes*

Introducción

Durante los años 90, el sistema educativo argentino se ve fuertemente afectado por las políticas neoliberales moldeadas por corporaciones transnacionales no necesariamente especializadas en educación. Estas últimas se asumen como los nuevos locus de producción y difusión de conocimiento, acaparando así el discurso sobre temas educativos. En este contexto, la agenda política local incorpora el enfoque por competencias como parte de una reforma educativa global que intenta garantizar a todos los ciudadanos una serie de conocimientos técnicos, eficaces y de validez universal para hacer frente a “un mundo nuevo y en perpetuo cambio, caracterizado por el principio de competitividad y la amenaza de la precariedad laboral” (Del Rey, 2012, p. 20). La enseñanza del inglés se inscribe también dentro de este mismo enfoque por competencias con una marcada perspectiva intercultural. Surge, entonces, un nuevo paradigma de la lengua inglesa conocido bajo el nombre ELF (inglés como lengua franca). Desde este enfoque, la lengua es entendida como una competencia a ser adquirida, es decir, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes estandarizadas y universales para poder comunicarnos exitosamente en un mundo cada vez más interconectado en términos económicos y culturales (Byran,1997).

Tal como lo entendemos aquí, reducir el inglés a la adquisición de una competencia nos resulta un tanto insatisfactorio, ya que esto implica concebir a la lengua inglesa como una mera herramienta sociopragmática para el éxito comunicativo en función de las necesidades de la maquinaria capitalista y del proyecto civilizatorio de la modernidad. En este contexto educativo global nos proponemos, entonces, avanzar en la construcción de prácticas pedagógicas alternativas en las cuales el inglés deje de ser concebido como un bien de mercado para reaprenderlo como bien cultural. Concebimos al diseño de

*Rocío Isabel Montes es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas (FaHCE, UNLP). Diplomada en Filosofía de la Liberación: Dirección Honoraria: Enrique Dussel. Se desempeña como ayudante diplomada en la cátedra Introducción a la Lengua Inglesa. Profesora en los colegios de pregrado universitario (UNLP). Integrante en proyectos de Investigación sobre decolonialidad y enseñanza de inglés (FaHCE, UNLP) y sobre dependencia epistémica, Eurocentrismo y colonialidad del saber: hacia un pensamiento situado (FTS-UNLP).

rochistheory@gmail.com

material didáctico situado como un recurso fundamental para llevar a cabo dicha propuesta de emancipación y empoderamiento. Creemos que la elaboración de nuestro propio material no solo nos posibilita desmercantilizar el inglés para aprenderlo como bien cultural, sino que también nos permite ir desprendiéndonos de la lógica moderna/ colonial que atraviesa los materiales confeccionados por los centros hegemónicos para que, finalmente, podamos imaginarnos una sociedad más justa, más digna y más libre de las narrativas moderna. Como propone Juan José Bautista (2017), creemos en la construcción de una sociedad donde el ser humano se pueda “reconstituir como humano, y como tal, en sujeto de su propia humanidad, en un contexto en el que como ser humano está perdiendo no solo sus derechos como ser humano, sino que el capitalismo y la modernidad lo están convirtiendo ya no solo en objeto de dominación, explotación, colonización, etc., sino literalmente en “objeto” o cosa” (p. 851).

En el siguiente trabajo, compartimos parte de una secuencia didáctica a modo de ejemplo de nuestra propuesta educativa que alienta a la creación de alternativas otras a las pedagogías de la competencia en la escuela media. Las tareas que presentamos se han elaborado en base a una perspectiva pedagógica decolonial a partir de la cual analizamos una versión simplificada de la obra shakesperiana, *La tempestad*. Nos focalizamos, especialmente, en el opuesto binario que se presenta en los personajes- conceptos de Próspero (el colonizador) y Calibán (el colonizado) con el objetivo de reflexionar sobre la construcción de las relaciones de poder entre Europa y América Latina a partir de la modernidad [1]. Civilización-Barbarie es el opuesto binario que encarnan estos personajes conceptuales de la obra y el cual nos detendremos a analizar ya que, siguiendo la línea de trabajo de Fraga (2013) dicho binario ha sido la base constitutiva de la construcción de nuestra identidad latinoamericana. Nos interesa, especialmente, desandar dicha construcción identitaria originada a partir de las relaciones de dominación y desigualdad impuestas por occidente para poder visibilizar no solo su carácter histórico sino también recuperar la reflexión propia: ¿Somos realmente bárbaros?; ¿qué significa ser “civilizado” ?; ¿quiénes son realmente los atrasados? Para el diseño de dicho material didáctico local nos posicionamos pedagógicamente desde lo que Baum (2018) denomina inglés como lengua *otra* (ILO); un paradigma disruptivo en relación con las formas de enseñanza normalizadas y normativizadas desde la episteme moderna.

Inglés como lengua franca en un nuevo escenario educativo global basado en el enfoque por competencias: ¿una renovada forma de colonialidad?

Siguiendo la línea de investigación de Del Rey (2012), durante los años noventa, distintos sistemas educativos en diferentes partes del mundo experimentan grandes transformaciones a partir de una serie de reformas educativas impulsadas por las políticas neoliberales propuestas a nivel mundial. En este

contexto, el enfoque de las competencias se presenta como el nuevo paradigma de enseñanza a partir del cual no solo se redireccionan los contenidos educativos sino que también se monopoliza la autoridad científica en el campo pedagógico. Al respecto, Cabaluz- Ducasse (2015) hace hincapié en que este último parece ahora asociarse “a agencias internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO, quienes orientan reformas educativas, políticas curriculares, modelos de enseñanza-aprendizaje, procesos de innovación didáctica, entre otras” (pp. 30-31). Podemos observar, entonces, como los sistemas educativos comienzan a rediseñarse en base a las exigencias y decisiones tomadas por corporaciones transnacionales. De este modo, compartimos con Del Rey (2012) su mirada sobre las competencias. la autora resalta que las mismas corresponden a un modelo globalizado, una suerte de Coca-Cola educativa que se impone a través de organismos internacionales no necesariamente especializados en educación” (p. 29).

En relación al campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la implementación del enfoque por competencias ha implicado transformaciones significativas en la enseñanza del inglés. En un mundo cada vez más globalizado, el aprendizaje de la lengua inglesa ya no puede limitarse a la adquisición de un conjunto de competencias lingüísticas para el entendimiento con hablantes nativos, sino que también es necesario el desarrollo de la reflexión intercultural para el logro de una comunicación exitosa con un otro cultural que vaya más allá de un posible diálogo con un inglés o un norteamericano. Para ello, Byram y Morgan (1994) proponen la adquisición de competencias interculturales para la enseñanza de la lengua inglesa, la cual se construye en “la clase por medio de la creación de un espacio en el que se desarrollan saberes (conocimientos), habilidades y actitudes para posibilitar un encuentro entre culturas” (Barboni, 2012, p. 32). Podemos observar, entonces, cómo a partir del enfoque por competencias, el inglés deja de ser una lengua meta, es decir una lengua estándar dominada solo por los hablantes nativos, para convertirse en una lengua franca. Por esta misma se entiende una lengua vehicular para dos o más hablantes que no comparten necesariamente su lengua de origen. En otras palabras, el inglés como lengua franca no es el inglés que es propiedad de sus hablantes nativos, sino que es solo una herramienta práctica, eficiente, y limitada a su propósito que es el de facilitar la comunicación entre dos personas de procedencia distinta.

En este sentido, entendemos que la propuesta de incorporar la reflexión intercultural en la enseñanza de la lengua inglesa ha significado un avance en comparación con paradigmas anteriores [2], ya que esta implica ver la lengua más allá de un sistema lingüístico para la comunicación con un hablante nativo. Sin embargo, creemos que detrás de un discurso progresista que promueve una concepción de la lengua

inglesa como una competencia a ser adquirida para el éxito comunicativo global, subyace el mismo sesgo instrumental presente en los paradigmas hegemónicos para la enseñanza de la lengua inglesa. Dicho de otro modo, entendemos que la concepción del inglés como una mera competencia lo reduce a la adquisición de una serie de destrezas lingüísticas para sobrevivir en la aldea global (Graddol, 1997). En este sentido, desde una aparente neutralidad, la lengua se convierte en un instrumento al servicio de las lógicas del mercado ya que es socio-pragmáticamente imprescindible no sólo para el éxito comunicativo, sino también para triunfar en el mundo laboral y académico. Ben (2012) se refiere a este fenómeno como la fetichización del inglés, ya que en un mundo globalizado dicha lengua se entiende “como “una ventana al mundo” actual dado su papel de lengua de comercio” (p.13). Esta misma idea también la expresa cuando nos habla sobre la representación sociolingüística del inglés ya que con los conocimientos de dicha lengua “se tienen más posibilidades de ingresar al mercado de trabajo signado por internet y la informática” (p.8). De esta manera, el uso de la lengua como instrumento de poder la coloca en un lugar de objeto de deseo al que todos quieren tener acceso para poder ser "exitosos" en la vida.

En este punto, creemos que es imprescindible cuestionar esta concepción del inglés como bien de mercado construida desde un discurso capitalista para comenzar un proceso de decodificación del mismo, habilitando la reflexión para reaprenderlo como bien cultural. En este sentido, coincidimos con Eoyang (2003) en su crítica a la instrumentalización de la lengua. El autor señala que “concebir la lengua como una herramienta es una interpretación errónea ya que niega el factor de la experiencia humana inherente en cualquier lengua” (p.14), es decir, su idiosincrasia cultural. Siguiendo la línea de pensamiento de Kayman (2009), entendemos que la lengua que usamos para interpretar la realidad está fuertemente ligada a su historia cultural y a una localización de significados de la cual no puede escapar. Asumimos, entonces, que existe una relación intrínseca entre la lengua y la cultura. Es decir, la cultura indefectiblemente reside en la lengua. Ahora bien, si la lengua implica la transmisión de una cultura, no podemos dejar de desatender la relación que existe entre el inglés y el pensamiento hegemónico de los países de Inglaterra y Estados Unidos en cuanto a sus políticas de expansión territorial. En sus estudios sobre imperialismo lingüístico, Philipson (1992) nos advierte sobre la relación que existe entre la lengua inglesa y las nuevas formas de imperialismo, hoy enmascaradas bajo un discurso progresista que apela a la necesidad de enseñar el inglés como lengua franca para una educación bilingüe más democrática. En este aspecto, coincidimos con Baum (2021) en su planteo sobre las implicancias ideológicas que subyacen en la denominación del inglés como lengua franca en los tiempos de la globalización. La autora afirma que promocionar el inglés como lengua franca, es decir, como “espacio mediacional o arbitraria no es más que una postura política de una aparente neutralidad que refuerza la ocupación de un lugar de poder producto

de su centralidad e imperialismo histórico” (pp. 158-159). Ahora bien, retomando lo que veníamos planteando, si tenemos en cuenta que la enseñanza de una lengua involucra la inevitable transmisión de creencias, valores y concepciones de una determinada cultura, no podemos negar que la lengua inglesa hace eco del pensamiento hegemónico moderno occidental y, por lo tanto, de su historia de dominación imperial que, como mencionamos anteriormente, si bien opera actualmente de maneras más sutiles, sigue imponiendo una jerarquía y una validez a un orden cultural, económico y político en detrimento de otros órdenes existentes posibles. Como señala Mignolo (2010), el inglés -como lo ha sido el español en los tiempos de la colonia- continúa siendo una lengua epistemológicamente sustentable hoy en la era global, en tanto continúa expandiendo una cierta concepción del conocimiento, es decir, impone una epistemología moderna occidental como la única y universal, clasificando a otros conocimientos, prácticas, saberes, lenguas y grupos sociales en términos de superioridad e inferioridad. Podemos concluir, entonces, que la redenominación del inglés como lengua franca no es más que la continuidad de una forma de adoctrinamiento ideológico y colonización cultural proveniente de los países hegemónicos para un funcionamiento “exitoso” de la maquinaria capitalista. Como docentes comprometidos en la búsqueda de una educación liberadora, nos preguntamos qué tipo de ser humano se intenta educar bajo estos enfoques que “tienden a ubicar, más que la educación al servicio del hombre, al pequeño hombre a ser educado al servicio de las necesidades de la economía” (Del Rey, 2012, p.18).

Construcción de una alternativa a los paradigmas modernos/ coloniales: inglés como lengua otra para una educación transformadora

En el apartado anterior, hemos concluido que si bien la redenominación de la lengua inglesa como lengua franca ha sido un aporte significativo a un proceso de grandes transformaciones económicas, políticas y culturales a nivel global, esta misma no ha sido lo suficientemente superadora para una educación transformadora y liberadora en lenguas. A pesar de su discurso progresista en pos de las diferencias culturales y de ciudadanía global, entendemos que una concepción de la lengua inglesa como lengua franca no ha podido contribuir más que a la configuración de un paradigma de adición a la misma episteme moderna occidental, en línea con los anteriores paradigmas hegemónicos para la enseñanza del inglés. En este punto, la pregunta inevitable que surge es si es posible pensar en la construcción de una alternativa para la enseñanza del inglés que se desprenda del proyecto hegemónico occidental teniendo en cuenta, al mismo tiempo, su naturaleza colonial/global. La redenominación del inglés como lengua *otra* (ILO) (Baum, 2018) intenta dar respuesta a dicha pregunta desde un abordaje crítico, ya que reconoce y pone en evidencia su lado colonial -históricamente encubierto por la retórica moderna-, al mismo tiempo que va desprendiéndose del mismo. En este sentido, el inglés como lengua *otra* nos permite observar la

colonialidad de frente, es decir, ver críticamente las estructuras hegemónicas de poder que hoy se presentan bajo los diseños globales. Consideramos que pensar en la posibilidad de una educación en lenguas que no sea funcional al gran capital nos permite avanzar hacia prácticas educativas decoloniales y transformadoras en búsqueda de la reconstitución de seres humanos justos y dignos de empoderamiento, es decir, “seres humanos que no sean denigrados a objetos desechables de los que se puede prescindir sin ningún cargo de conciencia” (Bautista, 2017, p. 851).

Pedagogías decoloniales en la clase de inglés: un aporte a la constitución del ser humano como sujeto libre

Enseñar la lengua inglesa como lengua *otra* nos brinda la posibilidad de reconocer y asumir su lado B, es decir, su intrínseca colonialidad que se esconde detrás de su lado A, es decir, detrás de la retórica de la modernidad. Entendemos que la propuesta de ubicarnos en un locus de enunciación diferente al resto de los paradigmas modernos/coloniales para el aprendizaje y enseñanza del inglés puede resultar un tanto incómoda, ya que implica la interpelación directa a nuestra labor docente. Sin embargo, nuestro objetivo no es generar resistencia sino cuestionar nuestras propias creencias basadas y prescritas a una racionalidad moderna que se ha ido consolidado como parte de nuestro sentido común. Salirse de dicha subjetividad moderna condicionante para nuestra manera de conocer, de ser, de relacionarnos y de interpretar el mundo es el objetivo principal de una pedagogía decolonial a la cual suscribimos. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de pedagogía decolonial? Siguiendo el planteo del filósofo boliviano Rafael Bautista (2017), la decolonización consta de dos momentos: el primero es tomar conciencia sobre las relaciones de dominación que se entranan y se naturalizan entre sujetos al interior de la narrativa moderna. Luego de dismantelar las relaciones de poder, pasamos a un segundo momento que consiste en la tarea sinuosa de aventurarnos en la construcción de una nueva subjetividad, más justa, más digna, más libre. Dicho esto, la pregunta que se nos presenta es la siguiente: ¿cómo podemos contribuir a la reconstitución de un ser humano como sujeto libre y no ya como objeto de dominación y explotación del capitalismo desde nuestras prácticas educativas en inglés? En otras palabras, ¿es posible aportar a la constitución de un nuevo sujeto que trascienda la razón moderna desde la enseñanza del inglés como lengua *otra*? Entendemos que el diseño de material situado es un recurso fundamental para llevar a cabo dicha propuesta de emancipación y empoderamiento. La creación de nuestro propio material no solo nos posibilita la *deinstrumentalización* del inglés para reaprenderlo como bien cultural, sino que también nos permite ir desprendiéndonos de la lógica moderna/colonial que atraviesa los materiales confeccionados por los centros hegemónicos para que, finalmente, podamos imaginarnos una sociedad más justa, más digna y más libre de las narrativas modernas.

La tempestad como propuesta pedagógica decolonial para la enseñanza del inglés: contextualización y metodología para la elaboración del material didáctico

En línea con un abordaje de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua *otra* y una pedagogía decolonial compartimos en este trabajo una secuencia didáctica que forma parte de un material didáctico decolonial situado, basado en la obra *La tempestad*. Dicho material se ha instrumentalizado para alumnos de 4° año de nivel básico [3] de inglés pertenecientes al colegio preuniversitario Liceo Víctor Mercante de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2019. Teniendo en cuenta el nivel de conocimientos de la lengua inglesa de este grupo de alumnos, hemos decidido trabajar con una adaptación simplificada de la obra, lo cual facilitó su abordaje. En cuanto al enfoque didáctico, proponemos una metodología híbrida, la cual conjuga una variedad de enfoques tales como IBCC (instrucción basada en contenidos críticos), (Sato, Hasegawa, Kumagai, 2019); ABT (aprendizaje basado en tareas), (Ellis, 2003) y PBG (pedagogía basada en géneros discursivos), (Devitt, 2009). Para el procedimiento de la elaboración del material didáctico, proponemos una serie de tareas secuenciadas y graduadas según niveles de complejidad y regidas por una coherencia e interdependencia interna. Dichas tareas conforman una secuencia didáctica a través de la cual se integran y desarrollan de manera inductiva los contenidos lingüísticos, conceptuales, estratégicos y educacionales. En cuanto a la planificación, la secuencia didáctica consta de un recorrido en 3 etapas: un primer momento de apertura (*pre task*), un segundo momento conformado por un conjunto de tareas centrales (*core task*) y un cierre (*follow up*). Aquí nos detendremos a describir y compartir el conjunto de tareas que forman la segunda etapa.

¿Por qué trabajar con la obra shakespeariana *La tempestad*? Objetivos educacionales y lingüísticos

En cuanto a los objetivos educacionales, la decisión pedagógica de elaborar la secuencia didáctica basada en la obra shakespeariana se relaciona con la posibilidad que Retamar (2014) nos ofrece de interpretarla desde una lectura filosófica como una metáfora de la llegada de los españoles a América Latina. Recordemos que en la obra Próspero es el duque de Milán quien escapa junto con su hija Miranda de su maléfico y ambicioso hermano, Antonio. Próspero y Miranda desembarcan en una isla del Mediterráneo habitada por el único nativo de la isla, Calibán, a quien Próspero toma como esclavo. Dicha lectura de *La tempestad* como la colonización europea de América nos permite pensar en cómo se fueron constituyendo las relaciones de poder entre Europa y América Latina representadas en la obra a través de Próspero “Colonizador” y Calibán “colonizado”, respectivamente. Civilización-Barbarie es el opuesto binario que encarnan estos personajes conceptuales y el cual ha sido constitutivo en la construcción de nuestra identidad latinoamericana. En línea con Fraga (2013), entendemos que lejos de tratarse de una cuestión esencialista, nuestra identidad ha sido construida en base a dicho opuesto binario creado por la

modernidad como necesidad de dominación a nivel político, cultural y económico durante el periodo de las colonizaciones. En consonancia con los propósitos de una pedagogía decolonial, nos proponemos, entonces, desandar esta construcción identitaria de carácter histórico, originada al interior del pensamiento hegemónico occidental, para poder visibilizar las relaciones de poder que se han ido entramado y naturalizado hasta la actualidad y así poder, finalmente, dar lugar a la creación de una subjetividad libre de toda narrativa moderna. Como señala Quijano (1999), a partir de la conquista de América, una nueva cartografía de poder mundial se instaló, y sobre esta base se legitimó una nueva forma de asimetría social basada en una supuesta estructura biológica que ubicaba a los conquistadores y conquistados en situación “natural” de superioridad e inferioridad, lo cual justificaba la dominación que la conquista imponía. Ese proceso de inferiorización implicó una construcción categorial de pensamiento en opuestos binarios donde el colonizador se define a contrapelo del colonizado. De aquí que surge la creación de categorías binarias primitivo/ civilizado, irracional/ racional, tradicional/ moderno, naturaleza/ cultura, oriente/ occidente.

Nos proponemos, entonces, lo que Retamar denomina como el *giro calibanesco*, es decir, un cambio de ángulo de visión desde la perspectiva de los dominados. Esto implica repensar nuestra identidad latinoamericana a partir de una revisión de las relaciones históricas de dominación y desigualdad impuestas por la modernidad, y nos lleva a recuperar la reflexión propia: ¿somos realmente bárbaros?; ¿qué significa ser “civilizado” ?; ¿quiénes son realmente los atrasados?

En relación con los objetivos lingüísticos, la temática elegida nos permitió reconocer, apropiarnos y producir adjetivos calificativos en el campo léxico (backward, advanced, lazy, hardworking, silly, smart, dirty, bad, good, uncivilized, civilized, productive, unproductive). En lo que refiere al campo gramatical, pudimos trabajar con estructuras gramaticales comparativas (“more....than/-er than”).

Descripción de las tareas centrales de la secuencia didáctica

A modo de ejemplo, compartimos en este apartado una breve descripción de las tareas que conforman la fase central de la secuencia didáctica. En cada una de ellas, brindamos una breve narración del desarrollo de la clase junto con la hoja de trabajo tal como la reciben los estudiantes. Nuestra propuesta central es que los alumnos comiencen a analizar la obra shakesperiana como una alegoría de la conquista europea de 1492 desde la mirada de los colonizados, es decir desde una perspectiva decolonial. Para ello, en la tarea A, se espera que los alumnos armen una lista de los personajes principales y otros aspectos (materiales e inmateriales) de la historia a fin de revelar el significado simbólico de cada uno de ellos en

relación a la conquista de América. Por ejemplo, podemos observar cómo Calibán representa el colonizado, el canibal o lo canibalesco asociado a lo animal, a lo incivilizado, lo primitivo, lo atrasado, etc. Por otra parte, Próspero representa metafóricamente al colonizador, aquel que trae consigo el progreso, educación y prosperidad -como su nombre lo indica- a los habitantes de estas tierras. De la misma manera, se procede con el resto de los personajes y con algunos elementos cargados de simbolismo en la obra Shakespeareana.

[4] Task A: After working with the plot of the play, the teacher mentions that the story is interpreted as an allegory of the European Colonization of Latin America.

She adds: “the main character, Caliban, represents the oppressed native while Prospero represents the white oppressor”. You make a list of other characters of the play together with significant objects that could make allusion to the European genocide. You analyze them in class:

Literal meaning	Symbolic meaning
Caliban	Native oppressed
Próspero	Colonizer/ oppressor
The island	
Prospero’s magic	
Miranda	
Ariel	
Prospero’s Language	
Caliban's Language	

En la tarea B, los alumnos comparten con sus pares un texto que encuentran en Internet para poder entender el concepto general de opuestos binarios. Luego, junto con sus pares, analizan con detenimiento el opuesto binario *Civilización- barbarie* como categoría constitutiva de la construcción de nuestra identidad latinoamericana. A partir de una serie de preguntas, esperamos que los alumnos comiencen a cuestionar y desandar esta construcción identitaria creada desde occidente para que puedan visibilizar las relaciones de poder entramadas al interior de este opuesto binario como una necesidad de dominación política, cultural y económica por el pensamiento hegemónico. Nuestro objetivo en esta tarea es que los estudiantes comiencen a tomar conciencia sobre la manera que hemos sido definidos, pensados e

interpretados desde la mirada de los colonizadores, lo cual ha derivado en categorías raciales que nos constituyen hasta la actualidad.

[5] Task B: The following class, the teacher mentions something very interesting about the main characters. She says “the relation between Prospero and Calibán could be explained taking into account the category of binary opposite *Civilización/ Barbarie*”

You have no idea of this concept, so you google it and share the following extract with your mates:

“A binary opposite is a pair of related concepts that are opposite in meaning, for example good- bad; male- female, beautiful- awful. The concept of binary opposites helps us to organize and understand the world that surrounds us. However, we need to be conscious that most of these oppositions are historically constructed. For example, our identity as Latin American is constructed by means of the very well-known binary opposition “*Civilización- Barbarie*”. When the Europeans arrived in our territories, they urgently needed to define themselves against aboriginal people in order to dominate them politically, culturally and economically. They make us believe that this binary opposite was biologically determined so as to legitimize a new asymmetrical social order all over the world. In the construction of these opposite identities, they placed themselves in a superior position for dominant reasons. They make us believe they were better than us in any aspect and, as a consequence, new racial categories were created like primitive/ civilized, irrational/ rational, traditional/ modern, nature/ culture, etc...”

Juana doesn't understand some ideas from the text. She writes some questions on the whatsapp group.

You all help her to clear out her doubts:

Juana: Hi, everyone. I am sorry to bother you but I couldn't understand some ideas from the text. Can you help me?

You: Yes, of course!

Juana:

1-What characterizes a binary opposite?.....

2-Why are these binary opposites useful for?

3-What was the binary opposite used to construct our identity as Latin Americans?

4-Who imposes the binary opposite and why?

5-Which new occidental racial categories are created?.....

En la tarea C, los alumnos analizan detenidamente los personajes conceptuales de Próspero- Calibán quienes encarnan el opuesto binario Civilización- Barbaries trabajado en la tarea anterior. En esta tarea se espera que los alumnos armen un cuadro comparativo donde puedan contrastar a Prospero y a Calibán, es decir, europeos vs comunidades originarias con adjetivos calificativos que derivan del imaginario colectivo estereotipado y racionalizado donde los colonizadores son siempre posicionados en un lugar de superioridad en comparación con los colonizados.

[6] Task C: You keep thinking about the adjectives that come out from the new racial categories mentioned in the extract. You draw a comparison chart and share it with your mate. You ask them to complete with more adjectives taking into account this occidental racial perspective:

Caliban = Aboriginal People Vs Próspero= European Colonizers

1- Dirty
2- Lazy
3-	intelligent.
4- unproductive
5-	civilized
6-.....

En la tarea D, en el punto 1, se espera que los estudiantes puedan producir intuitivamente oraciones comparativas de forma completa usando los adjetivos calificativos de la tarea C. En el punto 2, intentamos que los alumnos puedan no solo reflexionar sobre la manera en que hemos sido definidos, pensados e interpretados de manera despectiva por los ojos de los colonizadores, sino que también reflexionen sobre la persistencia de estos imaginarios en la actualidad. Intentamos, de esta manera, que los alumnos puedan ir desprendiéndose de esta pseudo identidad construida al servicio de la dominación para comenzar a definirnos, pensarnos e interpretarnos por nosotros mismos en pos de la liberación de la subjetividad latinoamericana.

[7] Task D:

A- Now, you start writing full sentences using the adjectives from task C. You want to present this comparison to the rest of the class in order to make it visible this historical racial construction that places us in an inferior position

From an occidental perspective, it is believed that.....

1. Aboriginal People are **dirty** than European colonizers.
2. Aboriginal people are **lazier** than European colonizers.
3. European colonizers are **more intelligent** than Aboriginal People.
4. European colonizers are **more**than Aboriginal People.
5. European colonizers are more.....than Aboriginal People.
6. Europeans colonizers are.....
- 7.....

2- Do you agree with these affirmative sentences? Are Europeans better than us? Do you think this binary opposite is still present in today's world? How and why? Can you think of daily life examples?

Mientras que en la tarea D 1, los alumnos usaron sus conocimientos previos sobre oraciones comparativas, en esta última tarea E se intenta sistematizar dicha estructura a partir de una tarea de concientización lingüística, en la cual se espera que los alumnos saquen conclusiones grupalmente sobre el uso de los adjetivos y construcciones comparativas.

[8] Task E:

GW:

1. Take a look at the words in bold on task D. Are they.....?

- Adverbs
- Adjectives
- Nouns

2. Complete the sentences:

In sentences 1 and 2, we add “” before short adjectives.

In sentences 3 and 4, we add “.....” before long adjectives.

In all these sentences, we find the wordafter the comparative adjectives

3- Choose the correct option: What is the function of all the sentences in task D.

- To compare two things.
- To show similarities between two things
- To connect complex ideas

In conclusion, we can say that these sentences are calledstructures

A modo de conclusión

Sintetizando las ideas centrales que presentamos a lo largo de este artículo, nos interesa reafirmar nuestra posición en relación con lo que implica el enfoque por competencias en la agenda educativa global y su impacto en el ámbito de la enseñanza del inglés. Estamos convencidos de que una educación en lenguas basada en el desarrollo de competencias desde una perspectiva intercultural (ILF) no es más que la reproducción de una racionalidad moderna fuertemente encarnada en nuestras subjetividades e instituciones. El propósito de una pedagogía decolonial a la cual suscribe nuestra propuesta didáctica es poder despertar del profundo letargo al que nos ha sometido la modernidad con sus grandes mitos de progreso, éxito y desarrollo infinito. Si bien sabemos que desprendernos de la retórica moderna implica un arduo proceso, ya que nos formamos y construimos nuestro sentido común al interior de dicha lógica, nuestro desafío como docentes comprometidos en la construcción de una educación emancipadora es la creación de una nueva subjetividad que trascienda la conciencia moderna individualista para una verdadera transformación y libertad de pensamiento. El material situado que se ha presentado en este artículo intenta materializar dicho compromiso a partir de una mirada y posicionamiento no moderno. Creemos que reflexionar y desandar en nuestras clases de inglés la construcción histórica de nuestra identidad nacional y su persistencia en el tiempo fuertemente atravesada por una idea de supremacía cultural moderna-occidental nos invita a “la recuperación de la autoestima de nuestras subjetividades negadas como así también a la revalorización de la cosmovisión colonizada, devaluada y despreciada por la economía, la ciencia, la tecnología y la filosofía moderna” (Colmenares, 2015, p. 35).

Notas

[1] Desde una perspectiva decolonial, se entiende que la modernidad se constituye al calor de la expansión colonial en el siglo XV con la llegada de los españoles a América Latina. Esta mirada decolonial de la modernidad pone en cuestión una concepción eurocéntrica de la modernidad, es decir, una modernidad que se concibe como autogenerada por los propios fenómenos que se dan al interior de Europa por ser esta la máxima expresión de la civilización humana sin dependencia del resto del mundo. Para los poscoloniales, entonces, la modernidad aparece como algo que ocurrió en Europa y que no requiere de procesos exógenos para explicar su emergencia. Los decoloniales, por otro lado, se apartan de esta concepción hegemónica de la modernidad y adscriben a una mirada de este fenómeno en clave mundial, en la cual la conquista de América se entiende como un hecho históricamente determinante y constitutivo de la modernidad occidental.

[2] Los paradigmas hegemónicos para la enseñanza del inglés se encuentran ubicados dentro de la matriz colonial, es decir, no son paradigmas de ruptura ya que no se produce una ruptura epistémica espacial. Por esta razón son paradigmas de transición que van surgiendo como novedad pero no hacen más que sumarse a los ya existentes inscriptos en el proyecto de la modernidad. Dentro de estos paradigmas encontramos: Lengua Extranjera (Foreign language), Lengua Mundial (World Languages), Lengua Global (Global language).

[3] En el Liceo “Víctor Mercante”, las comisiones de Inglés están divididas en tres (3) niveles: básico, medio y alto. Los alumnos se distribuyen en estos niveles de acuerdo al grado de conocimiento del idioma.

[4] Tarea A: Luego de trabajar con el argumento de la obra, la profesora menciona que la historia es interpretada como una alegoría de la colonización de América Latina. Ella agrega: “el protagonista principal, Calibán, representa el nativo oprimido mientras Próspero representa el opresor. Armas una lista de los personajes de la obra junto con objetos relevantes que pueden hacer alusión al genocidio en América Latina. Los analizas en clase junto con tus compañeros.

[5] Tarea B: En la clase siguiente, la profesora menciona algo interesante sobre los personajes principales. Ella dice: “La relación entre Próspero y Calibán puede ser explicada teniendo en cuenta la categoría de opuestos binarios Civilización/ Barbarie. No tienes idea de este concepto entonces, lo googleas y compartes el siguiente extracto con tus compañeros. “Un opuesto binarios un par de conceptos relacionados que están opuestos en significado, por ejemplo bueno- malo; masculino- femenino; hermoso- feo. Este concepto de opuestos binarios nos ayuda a organizarnos y entender el mundo que nos rodea. Sin embargo, necesitamos ser conscientes que la mayoría de estos opuestos son históricamente construidos. Por ejemplo, nuestra identidad como latinoamericanos es construida por medio del famoso opuesto binario “Civilización- Barbarie”. Cuando los europeos llegan a nuestros territorios, urgentemente necesitan definirse a ellos mismos a contra pelo de los nativos para poder dominarlos económica, política y culturalmente. Nos hacen creer que este opuesto binario está biológicamente determinado para legitimar un orden social asimétrico en todo el mundo. En la construcción de estas identidades opuestas, se colocan ellos mismos en un lugar superior para poder dominar. Nos hacen creer que son mejores que nosotros en todos los aspectos, como consecuencia, nuevas categorías raciales son creadas como primitivo/ civilizado; irracional/racional; tradicional/ moderno; naturaleza/ cultura, etcétera. Juana no entiende algunas ideas del texto. Ella escribe algunas preguntas en el grupo de *whatsapp*. Todos ayudan a despejar sus dudas.

Juana: Hola a todos. Perdón por molestar pero no entiendo algunas ideas del texto. ¿Pueden ayudarme?

Tu: Si, por supuesto.

Juana:

1- ¿Qué caracteriza a un opuesto binario?

2- ¿Por qué los opuestos binarios son útiles?

3- ¿Cuál fue el opuesto binario que se usó para construir nuestra identidad?

4- ¿Quién impuso este opuesto binario y para qué?

5- ¿Cuáles son las nuevas categorías racionales que se crean desde occidente?

[6] Tarea C: Te quedas pensando en los adjetivos que surgieron de las nuevas categorías raciales mencionadas en el extracto. Armas un cuadro comparativo y lo compartís con tu compañero. Les pedís que completen con más adjetivos teniendo en cuenta la perspectiva occidental racializada.

[7] Tarea D: Ahora escribes oraciones completas usando los adjetivos de la tarea C. Quieres presentar esta comparación con el resto de la clase para hacer visible la construcción histórica racial que nos coloca en una posición inferior. Desde una perspectiva occidental, se cree que...

1. Los habitantes de los pueblos originarios eran más sucios que los europeos
2. Los habitantes de los pueblos originarios eran más vagos que los europeos
3. Los colonizadores eran más inteligentes que los habitantes de los pueblos originarios.
4. Los colonizadores eran más..... que.....
5. Los colonizadores eran más.....que
6. Los colonizadores.....

2- ¿Estás de acuerdo con estas oraciones afirmativas? ¿Son los europeos mejores que nosotros? ¿Creés que este opuesto binario está aún presente en la actualidad? ¿Cómo y por qué? ¿Puedes pensar en ejemplos concretos?

[8] Tarea E: Observa las palabras en negrita en la tarea D. Son Adverbios, adjetivos o sustantivos? 2- Completa las oraciones: en la oración 1 y 2, agregamos “.....” antes del adjetivo corto. En la oración 3 y 4, agregamos “.....” antes de los adjetivos largos. En todas las oraciones, encontramos la palabra “.....” después de los adjetivos comparativos.

3- Elige la opción correcta. ¿Cuál es la función de las oraciones en la tarea D? comparar dos cosas; mostrar las similitudes entre 2 cosas; conectar ideas complejas. En conclusión, podemos decir que estas oraciones son llamadas “”.

Bibliografía

- Andreotti, Vannesa (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. New York and London, Macmillan.
- Bautista, Juan Jose (2017). “Hacia la reconstitución del ser humano como sujeto”. *Educere*. 2019, 76, Septiembre, Mérida, Universidad de Los Andes, pp. 851-858.
- Bautista, Rafael (2017). *Del mito del desarrollo al horizonte del “vivir bien” ¿Por qué fracasa el socialismo en el largo siglo XX?*. La Paz, Yo soy si tú eres.
- Baum, Graciela (2018). “Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada del inglés como lengua otra”. (en prensa)
- Baum, Graciela (2021). “Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra”. *Cuadernos de la Alfal*. 2021, 13, Noviembre, Chile, Universidad de Chile, pp. 133-168.
- Bein, Roberto (2012). “Argentinos, esencialmente europeos...” *Quaderna.*, 1, Paris, Université de Paris-Est, pp. 1-17.
- Byram, Michael (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *Multilingual Matters*. U , Multilingual Matters.
- Cabaluz Ducasse, Fabián (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Santiago de Chile, Quimantú.
- Colmenares Lizárraga, Katya (2022). “De la sociedad moderna a la comunidad de vida: agenda para una filosofía decolonial transmoderna y posoccidental”. *Tabula Rasa*. 2022,12, Julio, Bogotá, Tabula Rasa, pp.133-152.
- Del Rey, Angélique (2012). *Las competencias en la escuela*. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. París, Paidós.
- Ellis, R. (2003). Designing a Task-Based Syllabus, *RELC Journal*, 34: 64-81.
- Eoyang, Eugene.C (2003). Teaching English as culture: paradigm shifts in postcolonial discourse. *Diogenes*, 50 (2), 3-16.

Fraga, Eugenia (2013). "El problema de la identidad en los estudios poscoloniales. Clasificación Racial, Historias de las minorías, reconocimiento intercultural". *Astrolabio Nueva Época*, 2013, 11, Córdoba, Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS), pp. 386-410.

Kayman, Martin (2009). "The Lingua Franca of Globalization: Filius Nullius in Terra Nullius, as WE say in English". *Nordic Journal of English Studies*, 2003, 8, Suecia, NJES, pp. 87–115.

Mignolo, Walter (2010). "Desobediencia Epistémica (ii), Pensamiento Independiente y Libertad Decolonial". *Otros logos*, 2010, 1, Neuquén, CEAPEDI, pp. 8- 42.

Quijano, Anibal (1999). "¡Qué tal raza!". *Ecuador Debate*. Etnicidades e identificaciones, 48, Diciembre, Quito, CAAP, pp. 141-152.

Phillipson, Robert (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.

Retamar, Fernando Roberto (2004). *Todo Caliban*. Bogotá, ILSA.

Shakespeare, W. (2006). *The Tempest*. Inglaterra, Green Apple- Black Cat.