

Diálogos entre el feminismo decolonial y la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Dialogues Between Decolonial Feminism and English Language Teaching

Andres Felipe Chávez Monsalve

UNAD -UdeA

andres.chavez@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0009-0003-9874-7099>

Para citar este artículo / to reference this article

Chávez Monsalve, A. F. (2026). Diálogos entre el feminismo decolonial y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Avances En Educación Y Humanidades*, 5(2). <https://doi.org/10.21897/25394185.4042>

Recibido: 20 octubre 2025

Aceptado: 12 febrero 2026

Modificado: 22 de febrero 2026

ABSTRACT

This article explores the intersection between decolonial feminism and English as a Foreign Language (EFL) teaching. It discusses the importance of this theoretical framework for creating more equitable and critically engaged learning environments. This work begins by outlining the fundamental principles of decolonial feminism, emphasizing its critique of the interconnection of gender, race, and colonialism. It then examines the limitations of traditional methodologies from a decolonial feminist perspective, highlighting their potential to perpetuate Western cultural norms and colonial power dynamics. Finally, it offers several starting points for the application of these perspectives in the classroom.

Keywords:

Decolonial Feminism, English as a Foreign Language, Language Teaching, Critical Pedagogy, Coloniality of Language.

RESUMEN

El presente artículo explora la intersección entre el feminismo decolonial y la enseñanza de inglés como lengua extranjera (ILE). Se discute la importancia de este marco teórico para la creación de entornos de aprendizaje más equitativos y críticamente

comprometidos. Este trabajo comienza delineando los principios fundamentales del feminismo decolonial, enfatizando su crítica a la interconexión de género, raza y colonialismo. Luego, examina las limitaciones de las metodologías tradicionales desde una perspectiva feminista decolonial, destacando su potencial para perpetuar normas culturales occidentales y dinámicas de poder coloniales. Finalmente, se ofrecen algunos puntos de partida para la aplicación de estas perspectivas en el aula.

Palabras clave:

Feminismo decolonial, inglés como lengua extranjera, enseñanza de idiomas, pedagogía crítica, colonialidad del lenguaje.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque hoy la enseñanza de inglés se promociona como una herramienta de movilidad social, académica y económica, aún reproduce ideologías monolingües, racializadas, eurocéntricas y heteronormativas. Desde una perspectiva de feminismo decolonial surge la inquietud por cómo estas prácticas intersectan con el género, la raza y la clase. Asimismo, las metodologías tradicionales de enseñanza de idiomas podrían, con intención o sin ella, mantener perspectivas occidentales dominantes y marginar otras voces.

En este sentido, se ha observado una creciente relevancia de perspectivas críticas y de las posturas decoloniales en el campo de la enseñanza de lenguas. Esta evolución sugiere que el aprendizaje de idiomas trasciende la simple adquisición de habilidades lingüísticas y comprende procesos sociopolíticos y culturales de gran relevancia. En este contexto, el feminismo decolonial emerge como un marco teórico y práctico significativo que ofrece una perspectiva única para analizar las dinámicas de poder y las injusticias históricas, particularmente en lo concerniente al género, la raza y el colonialismo. El feminismo decolonial proporciona las herramientas necesarias para analizar este fenómeno de manera crítica, permitiendo una comprensión más profunda de cómo el inglés, en tanto lengua dominante, puede estar implicado en la perpetuación de legados coloniales, y promover así una enseñanza más inclusiva y representativa.

Así las cosas, el presente artículo tiene como objetivo explorar la intersección entre el feminismo decolonial y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, argumentando su importancia para la creación de entornos de aprendizaje más equitativos y críticamente comprometidos. Para ello, en la primera sección, se revisan los fundamentos teóricos del feminismo decolonial y se establece una relación entre la colonialidad del poder y la colonialidad del género. La segunda sección profundiza en los debates y controversias internos del feminismo decolonial, específicamente a partir del planteamiento del feminismo alterativo. La tercera sección identifica vacíos de investigación en el campo de la enseñanza de lenguas y la colonialidad. En la cuarta sección se examinan estudios que evidencian cómo los materiales y prácticas de ILE perpetúan la colonialidad y se analizan sus implicaciones para la formación docente. Posteriormente se discuten consideraciones, desafíos y resistencias, así como recomendaciones para la práctica en el aula. Finalmente, se presentan las conclusiones y se proponen líneas de investigación futuras.

Se busca, pues, contribuir al campo al articular el feminismo decolonial y la colonialidad de poder con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, mostrando cómo la categoría de colonialidad de género permite leer de forma más crítica las violencias epistémicas, lingüísticas y corporales que circulan en materiales, prácticas y políticas. Asimismo, este trabajo ofrece un breve panorama de investigaciones y experiencias pedagógicas que han intentado decolonizar el currículo, la práctica docente y los materiales por medio de diversas estrategias, lo que aporta insumos concretos para reorientar tanto la política educativa como el diseño de programas de formación inicial y continua en ILE.

2. FUNDAMENTOS DEL FEMINISMO DECOLONIAL

María Lugones (2010) define el feminismo decolonial como una posibilidad de vencer la colonialidad del género¹. Decolonizar el género, por lo tanto, implica una tarea práxica que busca emprender una crítica a la opresión de género racializada, capitalista, colonial y heterosexualista como una transformación del aspecto social (Lugones, 2010). El feminismo decolonial surge de la intersección entre la teoría decolonial latinoamericana y las críticas de feministas indígenas, afrodescendientes y chicanas. Se nutre de la noción de colonialidad del poder formulada por Aníbal Quijano, según la cual el sistema mundo moderno/colonial se sostiene en la clasificación racial de la población, la explotación laboral, la dominación política y la hegemonía epistémica. Quijano identificó cuatro ámbitos –el trabajo, el sexo, la autoridad colectiva y la subjetividad– donde se articulan las relaciones de poder, pero su análisis de la dimensión sexual tiende a asumir como natural el sistema heterosexual y patriarcal (Lugones, 2008). María Lugones criticó esta limitación e introdujo el concepto de colonialidad del género, señalando que la modernidad/colonialidad no solo racializó a los sujetos, sino que también instauró un régimen de género binario, heterosexista y jerárquico. Lugones explica que las sociedades colonizadas poseían sistemas de género diversos; la imposición colonial transformó esos sistemas en un orden dimórfico y heterosexual que subordinó a las mujeres indígenas y afrodescendientes y feminizó a los hombres colonizados (Lugones, 2008). La colonialidad del género, entonces, expande y complejiza la colonialidad del poder al mostrar que la opresión racial no puede desvincularse de las estructuras sexuales y de género.

Desde esta perspectiva, decolonizar el género implica desmontar el entramado de opresiones racializadas, capitalistas y heteronormativas que se naturalizaron con la modernidad. Para Ochy Curiel Pichardo (2017), el feminismo decolonial retoma del proyecto decolonial cuestiones como el concepto mismo decolonialidad, comprendiendo que, a pesar del fin de colonialismo, la colonialidad persiste y perpetúa desigualdades; la colonialidad del poder, analizando las relaciones de explotación y dominación en múltiples contextos, como el trabajo, el sexo, los recursos naturales, la reproducción y la subjetividad; y la colonialidad del saber², criticando la imposición de una realidad científica eurocéntrica que pasa por alto otros conocimientos. El feminismo decolonial critica las pretensiones universalistas del feminismo hegemónico, cuestiona la reducción del género

¹ Entiéndase esta última como una práctica que apunta al control y dominio sobre las mujeres con una historia de racionalización profundamente ligada a una visión moderna de la humanidad (Alvarez Chica y Noguera de Echeverri, 2016).

² Galindo (2020) reconoce la influencia que ha tenido la teoría de Bourdieu para entender la organización, las luchas y las dinámicas de poder en el pensamiento decolonial en Latinoamérica.

a una sola fuente de opresión y reivindica la pluralidad de cuerpos, territorios y saberes (Espinosa-Miñoso, 2014; Moore Torres, 2018). Además, propone una genealogía feminista que recupere las experiencias históricas de mujeres racializadas y que cuestione los cimientos eurocéntricos de la modernidad (Espinosa Miñoso, 2014).

Es de resaltar la influencia del feminismo latinoamericano, como también de las feministas indígenas, el feminismo materialista francés y el Black Feminism y su crítica al feminismo hegemónico. Esta crítica se podría agrupar en varios ejes, como las posturas universalistas y excluyentes que están en las antípodas de lo que Parra (2021) denomina “las otras del feminismo” al pretender establecer ideas generales para todas las mujeres y al justificarse en nombre de todas ellas (Espinosa Miñoso, 2014); la reducción al género como una única fuente de opresión, desconociendo otras experiencias diferentes a la mujer blanca, heterosexual y de clase media (Moore Torres, 2018); la colonización y la racialización, cuyos matices no siempre se abordan por el feminismo hegemónico, a lo que las feministas chicanas (como Gloria Anzaldúa, Cherríe Moraga, Norma Alarcón, entre otras) contestan a partir de un “pensamiento de frontera” que comprende la experiencia del mestizaje y deconstruye las identidades cerradas y acabadas (Martínez y Agüero, 2020); la epistemología y la producción de conocimiento, en la que se elabora una contraepistemología que cuestione los cimientos patriarcales de la sociedad y la cultura (Trujillo Cristoffanini y Contreras Hernández, 2017); y, finalmente, la necesidad de pluralidad, en la que se reconozca la diversidad de territorios, cuerpos, saberes, experiencias, historias y cuerpos. Estos ejes, sin embargo, no representan entidades aisladas, sino que a menudo se superponen y están en constante relación dialógica.

El principio central del feminismo decolonial radica entonces en el examen crítico de la intersección entre género, raza y clase dentro del contexto de la historia colonial y sus legados perdurables. Desde esta perspectiva, los feminismos decoloniales rechazan no solo estas categorías jerárquicas de la sociedad, inauguradas en parte por la conquista (Ferrari, 2020), sino también categorías como el mecanismo “ola” o el fenómeno demográfico denominado “generación” presentes en la historia de los movimientos feministas, pues estas políticas se fundamentan en la larga trayectoria de luchas de sus antecesores (Vergès, 2021), denunciando así la dimensión colonial racista del feminismo europeo.

Es de reconocer la labor de diversas figuras clave que han contribuido al desarrollo del feminismo decolonial, entre ellas María Lugones, Rita Segato, Ochy Curiel, Yuderkys Espinosa Miñoso, Julieta Paredes, Lorena Cabnal y Silvia Rivera Cusicanqui (Ferrari, 2020). De Igual forma, Diana Gómez Correal, Juliana González Villamizar, Auris Camila Murillo Jiménez, Celenis Rodríguez Moreno y Rosario Figari-Layús son también investigadoras relevantes en este campo, principalmente en el marco de la búsqueda de la paz en Colombia desde epistemologías, interseccionales, decoloniales y feministas. Yuderkys Espinosa Miñoso, por su parte, desarrolla una crítica a la colonialidad de la razón feminista en América Latina, en la que propone una genealogía de la experiencia que interroge la historia y las prácticas feministas desde la experiencia histórica latinoamericana (Espinosa Miñoso, 2016).

Por último, el feminismo decolonial también enfrenta algunos debates internos. Pedrozo Conedo y Ortiz Ocaña (2019) sostienen que el feminismo decolonial, en su lucha por desprenderse del eurocentrismo, puede recaer en una autocolonialidad y puede reproducir las lógicas de exclusión

que denuncia. Así, proponen el feminismo alterativo como una forma “otra” de sentir, conocer y vivir que apuesta por la diversidad de miradas y la reconceptualización de las opresiones. Además, alterar el feminismo supone recuperar las memorias de las luchas de las mujeres indígenas, afrodescendientes y de otros territorios, así como incluir las voces de hombres que resisten al patriarcado desde prácticas comunitarias. Sin embargo, es importante aclarar que no se trata de reemplazar el feminismo decolonial, sino de expandirlo por medio de la inclusión de otras epistemologías. En el contexto de la enseñanza de lenguas, por ejemplo, el feminismo alterativo invita a cuestionar las representaciones homogéneas de género y a incorporar saberes situados en la formación docente.

3. LA INTERSECCIÓN ENTRE EL FEMINISMO DECOLONIAL Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Si se consideran el alcance global del inglés como lingua franca y las dinámicas de poder que la colonización ha ejercido a lo largo de la historia y sus implicaciones concretas en diversos ámbitos sociopolíticos, los principios del feminismo decolonial, en cuanto marco que busca la interseccionalidad, están directamente relacionados con el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El inglés puede ser visto como una lengua del capitalismo global y tiene el potencial de perpetuar la dominación cultural y lingüística. Ahora bien, como señala Makoni (2022), no se trata de señalar que las lenguas en sí son imperialistas, sino, más bien, en las formas como se promueven las lenguas, como se verá más adelante.

El concepto de colonialidad lingüística y del lenguaje resulta crucial para entender estas dinámicas. Para Ocampo González (2023a), se trata de un sistema de jerarquización de la palabra, en cuanto opera negando la palabra; la existencia, pues es negación ontológica; y los lenguajes. Como idea arraigada en la práctica disciplinaria de la Lingüística (Ocampo González, 2023b), es imprescindible identificar regímenes metadiscursivos que organizan la producción y la comprensión del lenguaje dentro de las comunidades y combatir la subordinación de otras formas de expresar y conocer que dan sentido.

Así, la enseñanza del inglés, como podría ser el caso de muchas otras lenguas occidentales, podría, directa o indirectamente, reforzar las normas y valores culturales occidentales, marginando los antecedentes culturales y lingüísticos y perpetuando proyectos “euroepistémicos” y heteropatriarcales.

De ahí la necesidad de implementar prácticas pedagógicas críticas, decolonialistas y feministas que den cuenta de una gran variedad de perspectivas, opresiones, existencias y escenarios y que aboguen por prácticas dirigidas, en palabras de Walsh (2013), al aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje en contextos en los que son participantes activas las mujeres latinoamericanas, afrodescendientes, racializadas, etc.

4. CRÍTICAS A LOS ENFOQUES TRADICIONALES DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Desde una perspectiva decolonial feminista, se identifican y elaboran las limitaciones y los sesgos de las metodologías tradicionales de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estas críticas se centran en el enfoque en un inglés estandarizado, el contenido cultural occidental y las representaciones a menudo generalizadas y racializadas. Los enfoques tradicionales pueden perpetuar inadvertidamente visiones centradas en Occidente, estereotipos de género (por ejemplo, en libros de texto y materiales de enseñanza) y relaciones de poder coloniales al presentar con frecuencia una narrativa singular y dominante. Se critica la invisibilidad de voces y experiencias marginadas (por ejemplo, mujeres del Sur Global, personas LGBTQ+, identidades no binarias) en los currículos estándar de inglés como lengua extranjera, y cómo esto puede reforzar las normas hegemónicas.

Es necesario emprender un análisis crítico y decolonial sobre la forma en que se abordan las identidades de género en la enseñanza del inglés como segunda lengua (Castañeda Peña, 2021). Particularmente, resulta fundamental examinar cómo ciertas posturas hegemónicas se convierten en norma dentro de realidades que están configuradas de manera diversa en los planos social, político, económico e histórico, lo que conduce a la invisibilización y homogeneización de múltiples poblaciones.

En este sentido, se propone analizar el enfoque tradicional de la enseñanza del inglés a partir de cinco ejes fundamentales: 1) la postura universalista y excluyente; 2) la reducción del género como única fuente de opresión hacia las mujeres; 3) la colonización y la racialización; 4) la epistemología y la producción del conocimiento; y 5) la necesidad de pluralidad.

Desde esta perspectiva, resulta crucial cuestionar la representación cultural y de género del sujeto genérico —blanco, occidental y de clase media o alta— que suele ocupar un lugar central en los materiales y prácticas pedagógicas. Dicho modelo no refleja necesariamente la diversidad social, cultural y racial de las y los estudiantes ni de las comunidades donde se enseña el inglés. En consecuencia, estas representaciones no siempre dialogan con las necesidades ni con las experiencias locales.

Por ello, se defiende una postura interseccional, contextualizada y crítica que reconozca cómo el género se entrelaza con otras categorías de dominación, tales como la raza, la clase, la etnicidad y la lengua. En coherencia con esta perspectiva, se vuelve imperativo optar por didácticas y materiales que no solo problematicen estas dimensiones, sino que también visibilicen la multiplicidad de realidades lingüísticas, étnicas, raciales y epistemológicas, con el propósito de promover una educación lingüística contextualizada, crítica y transformadora.

No puede obviarse que la enseñanza tradicional del inglés ha estado históricamente vinculada a prácticas de dominación cultural y política. En múltiples contextos, se han establecido categorías de racialización que asignan un valor diferencial a los hablantes —nativos o no— según su

raza, origen, género y acento, privilegiando la idealización del “native speaker”. Asimismo, esta enseñanza ha tendido a reproducir epistemologías dominantes que, bajo la apariencia de neutralidad y universalidad, se fundamentan en perspectivas eurocéntricas, colonialistas y androcéntricas.

Frente a ello, el feminismo decolonial propone incorporar epistemologías situadas en los contextos de las estudiantes y reconocer sus experiencias como fuentes legítimas de conocimiento. En esta línea, Contreras Hernández y Trujillo Cristoffanini (2017) identifican tres ejes accionales para una propuesta epistemológica integrada en los estudios de género: 1) recuperar la enunciación y la experiencia de las mujeres; 2) denunciar el epistemicidio como práctica científica; y 3) reconocer la posición multi/situada y multi/localizada como práctica ético-política y como aporte al desarrollo de saberes desde la epistemología del sur.

En consonancia con lo anterior, las contrapedagogías feministas y decoloniales cuestionan la homogeneidad no solo epistemológica, sino también política y cultural, y defienden el reconocimiento y la valorización de saberes, identidades y experiencias diversas. En consecuencia, se plantea la necesidad de asumir un compromiso ético-político que transforme las prácticas pedagógicas, con el fin de propiciar espacios educativos inclusivos, críticos y emancipadores.

En síntesis, una enseñanza del inglés que carezca de crítica podría llegar ser cómplice de la opresión y el desequilibrio, convirtiéndose así en un acto de complicidad colonial (Baum, 2022) y perpetuando, consciente o inconscientemente, ideas raciales, machistas, patriarcales, dicotomizadas y violentas. Al mismo tiempo, esto implica un reposicionamiento por parte del sujeto, como transformador de saberes y contextos en el aula, promoviendo la flexibilidad curricular, la autorreflexión docente (Torres Cuevas, 2023) y la vinculación con prácticas comprometidas.

Se analiza cómo la enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera podría priorizar un “modelo bancario” de educación (Freire), donde el conocimiento se recibe pasivamente, en lugar de fomentar el compromiso crítico y el diálogo sobre temas sociales que le competen al estudiantado y a los docentes por igual. Si bien la enseñanza del inglés podría ser vista como un medio para lograr un fin meramente académico o financiero, también es necesario promover una pedagogía que invite al diálogo crítico para abordar las estructuras de poder existentes al tiempo que se adhiere a los principios fundamentales de adquisición de la lengua.

5. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Con miras a establecer principios pedagógicos claros en el marco del feminismo decolonial en la enseñanza del inglés como lenguaje extranjera, es de gran importancia el modelo de gramática de la decolonialidad de Fandiño Parra (2022):

1. La decolonialidad del ser, que implica una reflexión sobre la subjetividad y la identidad de los maestros, buscando empoderarlos para que sean agentes de cambio que cuestionen construcciones dominantes en el campo de la educación.
2. La decolonialidad del conocimiento, como la necesidad de validar y promover saberes que

nacen de las realidades locales, contrarrestando así la influencia del conocimiento eurocéntrico.

3. La decolonialidad del poder, que busca reestructurar las relaciones de poder en el ámbito educativo, promoviendo una educación más democrática y menos jerárquica.

Así, se proponen principios pedagógicos informados por la teoría feminista decolonial para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, tales como, en primer lugar, la promoción de espacios donde los maestros emprendan el ejercicio hermenéutico de analizar y reflexionar sobre sus posicionamientos y experiencias desde una perspectiva decolonial y feminista, como también sobre el currículo y las prácticas pedagógicas dentro del aula. Al mismo tiempo, es importante reconocer el papel que los docentes tienen como sujetos en un aquí y un ahora con múltiples problemas de orden social, político y económico, pero también con una gran abanico de posibilidades de epistemologías situadas. En segundo lugar, es importante que la enseñanza del inglés se disgregue de cualquier pretensión de neutralidad que se aparte de la dimensión política, ideológica, social y cultural de la lengua a favor de fines instrumentales (Baum, 2021). Así, vale la pena preguntarse si el material didáctico no solamente reconoce la cultura otra, sino también la cultura del estudiante, incorporando las realidades de las mujeres racializadas, indígenas, afrodescendientes; si abren la reflexión o el debate hacia realidades sociales propias del lugar de enseñanza; si se están perpetuando micromachismos u otras estructuras patriarcales, racistas y excluyentes, incorporando en demasía el uso acrítico de categorías occidentales; si proponen metodologías participativas que propongan un diálogo horizontal e intercultural, etc. Por último, en tercer lugar, “una pedagogía decolonial tendría que empezar por la problematización de la enseñanza y el desmonte de esa perspectiva vertical de relación del poder” (Rodríguez Vargas, 2019, p. 44). La contrapedagogía debe fomentar ambientes de igualdad y de equidad, donde se opte por prácticas que otorguen valor a las voces de todos los individuos.

En esa misma línea, Fandiño Parra (2021) propone tres esfuerzos decoloniales de particular interés para las comunidades: los espacios de expresión, como oportunidades para que la comunidad de enseñanza del inglés como lenguaje extranjera se involucre en una lógica dialógica y pluralista que facilite el nacimiento de conocimientos diferentes y la construcción de otros conocimientos; la jerarquía aplanada, como las prácticas o actividades en las que la comunidad se comprometa a descentralizar los papeles y las responsabilidades epistémicas, como también a desestabilizar las relaciones desequilibradas de conocimiento y poder; y, por último, el agenciamiento de maestros, como un espacio para construir y compartir perspectivas con miras a un compromiso activo en el contexto profesional.

Por su parte, López-Medina (2023), inspirado en un modelo diseñado por Roiha y Polso (2021) cuyo propósito es abordar la diferenciación en el aula, propone una serie de adaptaciones basadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

1. Arreglos de enseñanza: ¿los grupos interactúan de manera distinta cuando hay más mujeres o más hombres? ¿Los grupos interactúan de forma distinta con una profesor o una profesora?
2. Ambiente de aprendizaje: ¿tienden a participar más las mujeres o los hombres? ¿Hay

feminidades a las que se les otorga más privilegios en las clases? ¿Cómo se relacionan los estudiantes y el docente con “otras feminidades”?

3. Métodos de enseñanza: ¿las estudiantes y los estudiantes optan por diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje? ¿Los profesores y las profesoras enseñan de manera diferenciada? ¿Los docentes incluyen actividades que fomenten el pensamiento crítico y cuestionen desigualdades?
4. Materiales de apoyo: ¿los materiales (canciones, historias, libros de texto, TIC, etc.) representan las feminidades? ¿Se tiene una visión crítica frente a los posibles sesgos presentes en el material?
5. Evaluación: ¿la evaluación promueve una repetición acrítica de los contenidos o, por el contrario, facilita el desarrollo de competencias ciudadanas y sociales?

A partir de esta diferenciación, los docentes podrían proponer prácticas interseccionales que desafíen las representaciones estereotipadas y exploren temas de poder, desigualdad y justicia social a través de la enseñanza del inglés, y fomentar comportamientos que apunten a ambientes de aprendizaje más equitativos, igualitarios y que den cuenta de las diversidades dentro del aula, promoviendo así la democratización, la flexibilidad, el diálogo horizontal y el reconocimiento de otras perspectivas.

6. PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

La enseñanza del inglés se muestra como una herramienta invaluable para analizar cómo el lenguaje construye y refuerza las desigualdades, y como herramienta para el cambio social y la resistencia. Se considera aquí el papel de la posición y la reflexividad del docente en la adopción de una pedagogía feminista decolonial, enfatizando la necesidad de que los profesores sean conscientes de sus propios sesgos y privilegios y de cómo estos podrían afectar sus prácticas de enseñanza. Una pedagogía feminista decolonial requiere un cambio fundamental en la forma en que los profesores se perciben a sí mismos, su papel como gestores del diálogo crítico y al otro en términos de poder, diferenciación de género y sexualidad³. Se apuesta, pues, por un desaprendizaje de lo que se ha asumido como verdad universal para sí reaprender a ser mujeres, hombres y ciudadanos decolonizados (Ramos-Pardo et al., 2021).

Bajo este prisma, algunos autores han apuntado por promover prácticas pedagógicas que fomenten el feminismo decolonial en el contexto de ELE. Mojica y Castañeda-Peña (2021), por ejemplo, llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo era identificar cuestiones de género en las prácticas docentes en relación con el propio contexto de enseñanza de los participantes. Para ello, se diseñó un curso para docentes de inglés en servicio con contenidos relacionados con cuatro prácticas

³ Glick y Fiske (2011), a partir de estas tres áreas, identifican el sexismo hostil, (caracterizado por actitudes abiertas y negativas hacia las mujeres que buscan legitimar la supremacía masculina a través de estereotipos) y el sexismo benevolente (como una forma más sutil de sexismo que, en primera instancia, puede parecer positiva y protectora, pero que mantiene a las mujeres en una posición subordinada al idealizarlas como frágiles y puras y refuerza papeles tradicionales).

fundamentales de la enseñanza: la interacción en el aula, los materiales (libros de texto), el contenido curricular en el plan de estudios de inglés, y la pedagogía para la enseñanza del idioma. Las conclusiones del estudio indican que, aunque los participantes lograron identificar y problematizar cuestiones de género en sus contextos educativos, y en algunos casos implementaron acciones sutiles para mejorar sus ambientes de aprendizaje, aún necesitan seguir fortaleciendo sus habilidades y adquiriendo más experiencia para adoptar de manera efectiva una perspectiva de género en sus clases:

[...] learning to incorporate a gender perspective would require participants to engage in inquiry-based tasks in their own teaching scenarios, and that participants be oriented about the particularities of the gender matters that take place in their contexts (Mojica y Castañeda-Peña, 2021, p. 210).

Por su parte, Camargo-Ruiz y Aponte-Moniquirá (2023) presentan una investigación narrativa que recoge las historias de vida de un programa de formación inicial de docentes para analizar cómo sus identidades y sus feminidades se ven reflejadas en sus prácticas. Los hallazgos muestran que estas constituyen un prisma para entender una variedad más amplia de realidad de género y que sus prácticas pedagógicas sirven como actos de resistencia frente a normas hegemónicas. La resignificación de sus identidades evidencia que se puede enseñar inglés desde perspectivas feministas decoloniales que desafían la neutralidad de la lengua.

Sería posible extrapolar estudios y experiencias de otras áreas que pueden resultar muy sugerentes para la práctica pedagógica de la enseñanza de ELE. En un estudio sobre docencia universitaria durante la pandemia, Abhaya (2022) analiza la experiencia de impartir un curso sobre escrituras de mujeres durante la pandemia de COVID-19. El cierre de las aulas desplazó la enseñanza al hogar; las clases en línea obligaron a discutir temas de género en espacios domésticos dominados por valores patriarcales. Para ELE, sugiere incorporar actividades que conecten el aprendizaje de idiomas con la realidad familiar y comunitaria, y que cuestionen las normas en estos espacios.

Asimismo, otros proyectos, como BRIDGES, apuntan a la creación de herramientas antirracistas y feministas para cuestionar las estructuras de exclusión en la educación superior. El proyecto fomenta procesos de reflexión y análisis colectivo basados en experiencias situadas dentro y fuera de la universidad. Así, este enfoque podría inspirar al ILE a desarrollar materiales y guías colaborativas elaboradas con estudiantes y comunidades, abordando racismo, sexismo y colonialidad. La idea de coproducir conocimiento entre academia y activismo puede aplicarse al diseño de currículos participativos.

Por último, es importante cultivar la reflexividad docente como parte de la práctica educativa a través de espacios donde se examinen las propias percepciones sobre la lengua, el género y el poder. Como afirman (Browning et al., 2022), la decolonización es un proceso dialógico que requiere conocer los privilegios y las limitaciones propias. De igual manera, es importante desarrollar repertorios de prácticas decoloniales que vayan más allá del discurso. Quintero y Olarte Clavijo (2023) destacan la necesidad de ofrecer modelos concretos de praxis que les permitan a los docentes incorporar conocimientos comunitarios y plantear debates sobre justicia social.

7. HACIA UNA PRAXIS DE LA EDUCACIÓN FEMINISTA Y DECOLONIAL

Pensar en una práctica educativa feminista y decolonial implica dar un paso atrás y analizar la educación actual y cómo esta podría estar reproduciendo sesgos, estereotipos, imaginarios y epistemologías que no concuerdan con cada contexto. En suma, se trata de hacer revisionismo para enriquecer, completar y, sobre todo, corregir con el fin de dar cabida a categorías que han estado por fuera de lo que se ha denominado la verdad histórica.

En ese orden de ideas, se proponen cuatro elementos, claramente entrelazados, a partir de los cuales se podría apuntar a una educación feminista y decolonial, a saber:

1. La pedagogía
2. El currículo
3. La didáctica
4. La formación de docentes

Ante la pregunta “¿cómo educar en clave feminista?”, Ortega (2018) argumenta que 1) la pedagogía feminista es una pedagogía comprometida con el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el desarrollo del ser, con la materia estudiada y con los otros en una lucha continua por superar el clasismo, el racismo, el colonialismo, la homofobia, el sexismo, etc.; 2) son dos las condiciones para cambiar la naturaleza de la universidad, según Adrienne Rich: repensar los contenidos desde una mirada feminista y replantear el modo en que se imparten dichos contenidos; 3) es importante la relectura de “Changing the Curriculum in Higher Education” de Margaret Andersen, en el que la autora sostiene que hay dos momentos por los que pasó la reestructuración académica: el cuestionamiento del currículo vigente desde una óptica feminista y la inclusión del género como categoría de análisis y articulación de conocimiento; y una educación en clave feminista se fundamente en un saber/conocer que propone una perspectiva crítica hacia lo que se ha denominado verdades universales.

Este paradigma de la pedagogía supone necesariamente una revisión del currículo, donde la colonialidad se manifiesta a través de la subvaloración e invisibilidad de otros saberes (Mota Díaz, 2016). Esto da como resultado un currículo hegemónico que perpetúa discursos tradicionales y epistemologías eurocéntricas. De ahí la necesidad de que haya un cambio profundo desde el currículo explícito hasta el extracurriculo y que, en cuanto proyecto social educativo, debe procurar prácticas pedagógicas y discursivas que enfrenten, desde un punto de vista epistemológico, el modelo dominante (Areiza González, 2015) y lograr así un currículo que sea espacio de restitución de ausencias, saberes, actores, lugares, historias y memorias (Mendez Karlovich, 2021).

Con el fin de evitar un currículo nulo, es necesario aterrizar el currículo en didácticas que estén dirigidas a vivenciar posibilidades que apunten a transformar las condiciones impuestas por la reactualización colonial (Hernández Morales, 2019). En esta línea, cobra gran importancia la selección, evaluación y aplicación críticas de los materiales didácticos, en especial, como apunta Sattarpour et al. (2024), con el fin de que los educadores, estudiantes y diseñadores de currículos corrijan sesgos. Se han propuesto diferentes enfoques didácticos, como el análisis crítico de

textos, debates sobre temas sociales, proyectos que busquen desafiar las narrativas dominantes y la incorporación de materiales culturales diversos. Respecto a este último, estos deberían incluir ejemplos de diferentes tipos de interacción entre hablantes no nativos, respetar las diferentes variedades del inglés, desarrollar tolerancia hacia las diferencias y promover la diversidad cultural (Gimenez et al., 2015). Esto también implica deconstruir nociones como el error, la imitación (Duboc, 2018), la búsqueda del acento nativo, etc. hacia una búsqueda de reconocimiento de la noción de diferencia, variedad y de negociación de significados.

Por último, la naturaleza misma del decolonialismo y el feminismo decolonial exigen prácticas concretas en términos de aplicabilidad dentro del aula de clase. De lo contrario, se correría el riesgo de vacuidad o, incluso, en el reduccionismo de integrar acríticamente pedagogías interculturales. Los espacios de formación de docentes, en este sentido, son imprescindibles no solo para analizar las prácticas pedagógicas, sino también para crear comunidades que puedan hacer frente a desafíos estructurales e institucionales y como una forma de construir una ética que permita comprendernos, respetarnos y tolerarnos a través del reconocimiento del otro, su riqueza y su “extrañeza” (Solano-Alpízar, 2015). Además, es necesario una formación decolonial que reconozca la validez de los saberes locales y latinoamericanos, resistiendo a la homogeneización impuesta por un currículo único y valorando las experiencias de los docentes como constructores de conocimientos y perspectivas (Rátiva-Velania et al., 2022).

8. VACÍOS EN LA INVESTIGACIÓN

La literatura sobre enseñanza de lenguas ha mostrado un interés creciente por la decolonialidad, pero persisten vacíos significativos. En primer lugar, la mayoría de estudios se centran en el análisis crítico del currículo o de los materiales desde perspectivas raciolingüísticas o interculturales, sin profundizar en la colonialidad del género. Por ejemplo, un informe reciente sobre trazas de colonialismo en los materiales de ILE señala que muchos recursos didácticos están impregnados de ideologías coloniales que priorizan el monolingüismo, el pensamiento eurocéntrico y la supremacía blanca (Ramírez Quimbayo, 2024). Aunque este estudio ofrece un marco de análisis y una lección ejemplo, no aborda cómo dichas ideologías impactan de manera diferenciada a mujeres y a otras identidades de género.

En segundo lugar, existe una escasez de investigaciones empíricas que articulen el feminismo decolonial con la enseñanza de lenguas. Las revisiones de Fandiño Parra (2021, 2022) y López-Medina (2023) muestran que la mayoría de abordajes decoloniales en ILE se limitan a la crítica discursiva o a la incorporación de perspectivas interculturales, pero raramente problematizan la colonialidad del género ni la heteronormatividad en las prácticas pedagógicas. Asimismo, persiste un enfoque excesivamente teórico en detrimento de estudios de aula que recojan la experiencia de docentes y estudiantes.

En tercer lugar, se identifican vacíos en la formación docente. Quintero y Olarte Clavijo (2023) advierten que los programas de formación inicial de docentes en Colombia siguen rigiéndose por paradigmas eurocéntricos y técnicas apolíticas, lo que reduce la enseñanza de idiomas a una labor instrumental. Estos autores argumentan que decolonizar la formación docente requiere

resignificar la práctica y ofrecer modelos concretos de repertorios decoloniales para que los futuros docentes articulen el discurso con la praxis (Quintero y Olarte Clavijo, 2023). A pesar de algunas iniciativas basadas en pedagogías comunitarias, aún faltan investigaciones que integren el enfoque de feminismo decolonial en la formación de profesores de inglés.

CONCLUSIONES

Este artículo ha propuesto que la enseñanza del inglés como lengua extranjera, lejos de ser una práctica neutral, se inscribe en la colonialidad del poder y del género en tanto que reproduce estructuras epistémicas y heteropatriarcales que organizan quién puede hablar, cómo y cuándo. A partir de los postulados del feminismo decolonial, se argumentó que la colonialidad del género expande y complejiza el análisis de la colonialidad del poder al visibilizar cómo la educación en lenguas se entrecruza con las dinámicas heteropatriarcales y regímenes de sexualidad y clase que atraviesan la educación. El debate entre el feminismo decolonial y el feminismo alterativo revela que ningún enfoque está exento de contradicciones y de silencios, y que, por esta razón, es preciso una actitud crítica, abierta a la alteridad y a la pluralidad de voces subalternizadas (Fandiño Parra, 2021).

Los estudios revisados muestran que los materiales de ILE perpetúan ideologías monolingües, eurocéntricas y patriarcales, lo que configura imaginarios de blanquitud, lingua franca y heterosexualidad. Al mismo tiempo, se reconocen iniciativas que buscan decolonizar la enseñanza mediante pedagogías comunitarias, prácticas de translanguaje, conciencia lingüística, así como el diseño colaborativo y el análisis crítico de materiales. En este escenario, la formación docente aparece como un espacio clave para llevar a cabo estas transformaciones curriculares y en el aula y acompañar procesos de resignificación de la praxis y la construcción de identidades docentes críticas, pese a que estos esfuerzos se ven a menudo obstaculizados por políticas estandarizadas, lógicas evaluativas tecnocráticas y resistencias institucionales.

Si bien queda mucho camino por recorrer para llegar a una práctica del feminismo decolonial en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y para lograr políticas que den cuenta no solo de las diversidades, sino también de las vulnerabilidades que históricamente han sufrido, es cierto que el feminismo decolonial es un buen punto de partida para empezar a reevaluar prácticas políticas, económicas, sociales y culturales hegemónicas. Desde un enfoque pedagógico decolonial, intercultural y de derechos humanos, el feminismo decolonial tiene implicaciones significativas para la teoría y la práctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se debe reiterar, no obstante, la necesidad analizar críticamente los enfoques pedagógicos y curriculares actuales para adoptar pedagogías más críticas, feministas, decolonizadoras, inclusivas y socialmente comprometidas. Esto con el fin de hacer de la enseñanza del inglés no solo un espacio seguro de convivencia entre diferentes perspectivas tanto del Norte como del Sur, otredades, culturas, diversidades sexuales y raciales, etc., sino también se convierta en un vehículo de crítica que piense y responda los múltiples problemas de grupos atravesados por la vulnerabilidad (Pennycook y Makoni, 2020).

REFERENCIAS

1. Alvarez Chica, A. M., & Noguera de Echeverri, A. P. (2016). Introducción a la colonialidad de género en mujeres jóvenes y niñas indígenas. *Plumilla Educativa*, 18(2), 134–145. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.18.1961.2016>
2. Areiza González, T. S. (2015). *Decolonizar el saber, un reto curricular en América Latina* [Tesis de maestría]. Universidad del Tolima.
3. Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de La ALFAL*, 2(13), 133–168.
4. Baum, G. (2022). Inglés lengua otra: diferencia geocorporpolítica es diferencia colonial. In *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial? La opción decolonial como contrapedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna* (pp. 10–26). EDULP.
5. Castañeda Peña, H. (2021). Gender & ELT. In H. Castañeda Peña (Ed.), *Género/Gender & ELT* (pp. 41–57). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
6. Contreras Hernández, P., & Trujillo Cristoffanini, M. (2017). Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: aportes a los estudios sobre migraciones. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(1), 145–162.
7. Curiel Pichardo, O. (2017). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. In I. Mendia Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & J. Azpiazu Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista* (pp. 45–60). Hegoa.
8. Duboc, A. P. M. (2018). The ELF teacher education: Contributions from postmodern studies. In M. S. El Kadri, T. Gimenez, & L. C. Simões Calvo (Eds.), *English as a Lingua Franca in Teacher Education* (pp. 159–188). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9781501503856-009>
9. Espinosa Miñoso, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, (184), 7–12.
10. Espinosa Miñoso, Y. (2016). Espinosa Miñoso, Y. (2016, January). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar*, 12(1), 141–171.
11. Fandiño Parra, Y. (2021). Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166–181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
12. Fandiño Parra, Y. (2022). Decolonización de la enseñanza de lenguas extranjeras. Perspectivas desobedientes y alternativas indisciplinadas. *Agustiniana Revista Académica*, 15, 25–41.

13. Ferrari, M. B. (2020). Feminismos descoloniales y discapacidad: hacia una conceptualización de la colonialidad de la capacidad. *Nómadas*, (52), 115–131. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a7>
14. Galindo, A. (2020). El campo del pensamiento decolonial latinoamericano / The field of Latin American decolonial thought. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(25), 14–26. <https://doi.org/10.46652/rgn.v5i25.667>
15. Gimenez, T., Calvo, L. C. S., & El Kadri, M. S. (2015). Beyond Madonna: Teaching materials as windows into pre-service teachers' understandings of ELF. In Y. Bayyurt & S. Akcan (Eds.), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca* (pp. 225–238). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110335965.225>
16. Glick, P., & Fiske, S. (2011). Ambivalent Sexism Revisited. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 530–535.
17. Hernández Morales, I. (2019). Hacia un currículum feminista decolonial. *Nomadías*, (28), 43–63.
18. López-Medina, E. F. (2023). Feminist Academic Activism in English Language Teaching: The Need to Study Discourses on Femininities Critically. *Education Sciences*, 13(6), 616. <https://doi.org/10.3390/educsci13060616>
19. Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742–759.
20. Makoni, S. (2022). Sinfree Makoni : Pour une nouvelle ontologie du langage. *Semen*, (50/2), 117–133. <https://doi.org/10.4000/semen.17399>
21. Martínez, S. N., & Agüero, J. (2020). Cartografías epistemológicas feministas. *La Manzana de La Discordia*, 15(2), 27–46. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v15i2.9979>
22. Mendez Karlovich, M. (2021). Curriculum y colonialidad. Repensando el currículum desde las Epistemologías del Sur. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 14(18), e089. <https://doi.org/10.24215/23468866e089>
23. Moore Torres, C. (2018). Feminismos del Sur, abriendo horizontes de descolonización. Los feminismos indígenas y los feminismos comunitarios. *Estudios Políticos (Medellín)*, (53), 237–259. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n53a11>
24. Mota Díaz, L. (2016). La colonialidad del saber en la enseñanza de políticas públicas en instituciones de educación superior en México. *Estudios Políticos (Medellín)*, (49), 239–259. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n49a13>
25. Ocampo González, A. (2023a). Descolonización del lenguaje y de la lingüística en el sur global: Ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência Da Informação*, 28(Dossiê Especial), 1–31. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e92637>

26. Ocampo González, A. (2023b). Lingüística colonial: opacidades y opresiones articuladas. *Entretextos*, 17(32), 269–284.
27. Ortega, E. (2018). Señas para una educación feminista. *Nomadías*, (25), 91–100.
28. Parra, F. (2021). Crítica política del concepto occidental moderno de género desde una perspectiva feminista decolonial e interseccional. *Tabula Rasa*, (38), 247–267. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.12>
29. Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge.
30. Ramos-Pardo, F. J., Martínez-Martín, I., & Blanco-García, M. (2021). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Izquierdas*, 50, 0–0. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204>
31. Rátiva-Velandia, M., Lima-Jardilino, J.-R., & Soto-Arango, D.-E. (2022). Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 194–211. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1311>
32. Rodríguez Vargas, E. P. (2019). Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol5.num44-6759>
33. Roiha, A., & Polso, J. (2021). The 5-dimensional model: A tangible framework for differentiation. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26(20), 1–16.
34. Sattarpour, S., Janebi Enayat, M., & Poorebrahim, F. (2024). Culture and Gender Representation in ELT Textbooks: A Comparative Analysis of Iranian and Turkish Series. *Teaching English Language Journal*, 18(2), 221–256.
35. Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1). <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
36. Torres Cuevas, N. K. (2023). Mirada Decolonial, Feminista y Antirracista en Contextos Educativos: Una Revisión Sistemática de Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 7625–7644. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8345
37. Trujillo Cristoffanini, M., & Contreras Hernández, P. (2017). Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(1), 145. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1765>
38. Vergès, F. (2021). *A Decolonial Feminism*. Pluto Press.
39. Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejando caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I (pp. 23–68). Ediciones Abya-Yala.