

“¿No quiero colonizar, pero dónde marcar el límite?”: una transformación de la identidad profesional de una profesora en la enseñanza de inglés a estudiantes indígenas bajo la modalidad de co-enseñanza^I

Bruna Oliveira Braz ^I  

Pedro Américo Rodrigues Santana ^{II}  

Vera Lúcia Lopes Cristovão ^{III}  

Resumen

Este artículo indaga en el impacto de los enfoques contracoloniales en la identidad de una profesora durante la práctica de co-enseñanza con un educador indígena en un curso de inglés diseñado para estudiantes de grado Kaingang y Guaraní en la Universidad Estadual de Londrina. Situada en un contexto sociocultural que reconoce las perspectivas indígenas, la investigación reflexiona sobre la adaptación de la pedagogía hacia una forma contracolonial (Santos, 2015, 2023), evitando el refuerzo de las dinámicas coloniales. La metodología se basa en la Investigación Cualitativa Crítica (Denzin, 2016) y la Investigación Narrativa (Hickson, 2016), con datos obtenidos de un diario de enseñanza semestral. Guiado por la narrativa analítica de Delphine (2023) y la pedagogía contracolonial (Santos, 2015, 2023), el análisis se centra en la autorreflexión y el cuestionamiento de las creencias pedagógicas, enfatizando la evolución de la relación de (co)enseñanza y su impacto en la motivación. Los resultados revelan una transformación significativa en la identidad de la docente, impulsada por la colaboración, el respeto mutuo y el reconocimiento de las identidades del co-profesor y de los estudiantes. Este proceso facilitó el crecimiento profesional y reforzó la importancia de entornos inclusivos y equitativos. Las implicaciones sugieren que la enseñanza colaborativa, anclada en la conciencia cultural y en marcos contracoloniales (Santos, 2015, 2023), puede fomentar experiencias de aprendizaje significativas y empoderadoras tanto para educadores como para estudiantes en la educación superior.

Palabras clave: Educación indígena; enseñanza de lenguas; práctica reflexiva; praxis pedagógica; relaciones étnicas.

- I. Magíster en Estudios del Lenguaje por la Universidad Estatal de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: prof.brunabraz@uel.br.
- II. Doctor en Estudios del Lenguaje por la Universidad Estatal de Londrina. Profesor colaborador del Departamento de Lenguas Extranjeras Modernas del Centro de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Estatal de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: pedro.ar.santana@gmail.com.
- III. Doctora en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Profesora sénior del Departamento de Lenguas Extranjeras Modernas del Centro de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Estatal de Londrina. Becaria de Productividad en Investigación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (nivel B). Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: cristova@uel.br.

“Não quero colonizar, mas onde traçar o limite?": uma transformação da identidade profissional no ensino de inglês para estudantes indígenas em coensino

Resumo

Este artigo investiga o impacto de abordagens contracoloniais na identidade de uma professora durante a experiência de coensino com um educador indígena em um curso de inglês voltado a estudantes de graduação Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina. Situada em um contexto sociocultural que reconhece as perspectivas indígenas, a pesquisa reflete sobre a adaptação da pedagogia para uma vertente contracolonial (Santos, 2015, 2023), evitando o reforço de dinâmicas coloniais. A metodologia fundamenta-se na Investigação Qualitativa Crítica (Denzin, 2016) e na Pesquisa Narrativa (Hickson, 2016), com dados extraídos de um diário de ensino mantido ao longo de um semestre. Orientada pela narrativa analítica de Delphine (2023) e pela pedagogia contracolonial (Santos, 2015, 2023), a análise foca na autorreflexão e no questionamento de crenças pedagógicas, enfatizando a evolução da relação de (co)ensino e seu impacto na motivação. Os resultados revelam uma transformação significativa na identidade da professora, impulsionada pela colaboração, pelo respeito mútuo e pelo reconhecimento das identidades do co-professor e dos alunos. Esse processo facilitou o crescimento profissional e reforçou a importância de ambientes inclusivos e equitativos. As implicações sugerem que o ensino colaborativo, ancorado na consciência cultural e em estruturas contracoloniais (Santos, 2015, 2023), pode promover experiências de aprendizagem significativas e empoderadoras tanto para educadores quanto para estudantes no ensino superior.

Palavras-chave: Educação indígena; ensino de línguas; prática reflexiva; práxis pedagógica; relações étnicas.



“I don’t want to colonise, but where to draw the line?”: a professional identity transformation in teaching english to indigenous students while co-teaching

Abstract

This paper inquires into the impact of counter-colonial approaches in a teacher’s identity while co-teaching with an Indigenous educator in an English course designed for Kaingang and Guarani undergraduate students at the State University of Londrina. Situated within a socio-cultural context acknowledging Indigenous perspectives, the research reflects on adapting pedagogy to a counter-colonial manner (Santos, 2015; 2023), avoiding the reinforcement of colonial dynamics. The methodology is grounded in Critical Qualitative Inquiry (Denzin, 2016) and Narrative Inquiry (Hickson, 2016), with data drawn from a semester-long teaching journal. Guided by Delphine’s (2023) analytical narrative and counter-colonial pedagogy (Santos, 2015; 2023), the analysis focuses on self-reflection and questioning pedagogical beliefs, emphasizing the (co)teaching relationship’s evolution and impact on motivation. Results reveal a significant transformation in the teacher’s identity, driven by collaboration, mutual respect, and recognition of the co-teacher’s and students’ identities. This process facilitated professional growth and reinforced the importance of inclusive, equitable environments. The implications suggest that collaborative teaching, anchored in cultural awareness and counter-colonial (Santos, 2015; 2023) frameworks, can foster meaningful and empowering learning experiences for both educators and students in higher education.

Keywords: Ethnic relations; indigenous education; language teaching; pedagogical praxis; reflective practice.



Preparando el escenario — un viaje de reflexión y transformación

En la última década, la enseñanza de la lengua inglesa en Brasil se ha vuelto obligatoria, siendo la única segunda lengua enseñada en nuestro sistema de educación pública a partir del sexto grado, según lo establecido en la Base Nacional Común Curricular² (BNCC) (Brasil, 2018). Además, ha habido debates continuos (Pinho, 2017; Lins Jr, 2018) sobre tales limitaciones y, más recientemente, específicamente en torno a la posibilidad de enseñar inglés a través de enfoques decoloniales y críticos (Marson, 2021), incluso al trabajar con estudiantes indígenas (Rodrigues, Albuquerque y Miller, 2019; Orlando, 2021; Beato-Canato et al., 2022; Bomfim et al., 2023; Miller y Crookes, 2023; Mota-Pereira, 2024).

Entre las políticas públicas brasileñas para la educación ofrecida a su población indígena, las instituciones de educación superior han diseñado consejos consultivos para promover el acceso y la permanencia. Un ejemplo es la Comisión Universitaria para los Pueblos Indígenas (CUIA) en la Universidad Estatal de Londrina (UEL), cuyo objetivo principal es apoyar y promover la inclusión de estudiantes indígenas³ dentro de la universidad, garantizando que tengan las condiciones necesarias para un viaje académico exitoso. Su trabajo abarca el desarrollo de políticas de acción afirmativa, orientación en asuntos administrativos de la universidad, provisión de apoyo pedagógico y psicológico, y la organización de actividades que valoran, respetan e integran las culturas indígenas.

Además de eso, durante los últimos diez años, el Ciclo Intercultural de Iniciación Académica para Estudiantes Indígenas (CICLO) —una de las iniciativas de la CUIA— se ha dedicado a acoger e integrar a los estudiantes indígenas de nuevo ingreso en la UEL. El objetivo del CICLO es,

“promover la formación académica amplia e intercultural de los estudiantes indígenas que ingresan a los cursos de grado en la UEL, a través de prácticas educativas interprofesionales e interdisciplinarias, y



contribuir a la afirmación, respeto y visibilidad de la presencia indígena en el entorno académico” (Universidade Estadual de Londrina, 2013).

El CICLO, de un año de duración, se organiza en tres campos (Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Portuguesa), y adopta un enfoque de resolución de problemas y reflexión crítica para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes (UEL, 2024).

Estos esfuerzos están alineados con investigaciones más amplias sobre la enseñanza a estudiantes indígenas, las cuales destacan la importancia interconectada de la identidad, la motivación, la inclusión y la contracolonialidad. Dentro del corpus sobre la investigación en la enseñanza del inglés, Beato-Canato et al. (2022) y Bomfim et al. (2023) enfatizan la afirmación de las identidades indígenas a través de materiales culturalmente relevantes y políticas inclusivas, mientras que Pimenta (1997) y Santos (2015) destacan el papel en evolución de las identidades profesionales de los educadores para abordar las inequidades históricas.

A partir de estas discusiones, el papel de la motivación y la inclusión emergió como central para proporcionar un marco educativo contracolonial (Santos, 2015, 2023) que afirme las identidades indígenas y desafíe las inequidades históricas. La motivación, como argumentan Munns, Martin y Craven (2008), está moldeada por las realidades socioculturales de los estudiantes y los entornos de aula inclusivos, alineándose con la perspectiva de Norton (2000) sobre la motivación como un proceso construido socialmente. La inclusión, a través de pedagogías contracoloniales (Santos, 2015, 2023), aboga por el acogimiento de los sistemas de conocimiento indígenas y la implementación de enfoques plurilingües y estrategias afectivas (Orlando, 2021). Finalmente, Miller y Crookes (2023) subrayan la importancia de integrar las epistemologías indígenas y la investigación participativa para crear currículos decoloniales que desafíen las dinámicas coloniales tradicionales en la educación.

Tal escenario ha abierto la oportunidad de incluir un curso de inglés en el CICLO. En la UEL, el inglés a menudo se considera una vía hacia la



internacionalización y forma parte del plan de estudios en varios programas como Secretariado Ejecutivo, Medicina, Biotecnología, Periodismo, Archivología, Biblioteconomía y Química. Como *lingua franca* del mundo académico (Rajagopalan, 2015), los representantes de la CUIA consideraron que el desarrollo de literacidades académicas en inglés podría ofrecerse a los estudiantes indígenas inscritos en el CICLO. Tal propuesta tendría como objetivo ayudarlos a acceder a una variedad de recursos académicos disponibles regularmente solo en inglés, como libros de referencia, revistas académicas y conferencias internacionales. Mi pareja pedagógica —el primer estudiante indígena en el programa de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de la UEL— y yo, ambos en nuestro último año del programa, colaboramos con nuestra supervisora directa y una profesora representante de nuestro departamento en la CUIA para implementar y ofrecer un curso para estudiantes indígenas en la UEL. Este curso, impartido durante el segundo semestre de 2024, sirvió como nuestra práctica profesional docente obligatoria final de grado.

Aparte de eso, este artículo está informado por mis experiencias personales e historia en la enseñanza del inglés. Mi viaje con el inglés —que comenzó solo como una actividad financiera complementaria en 2015— ha sido profundamente moldeado por mis experiencias, especialmente en los últimos 4 años. Inicialmente autodidacta, más tarde reconocí la importancia de un enfoque pedagógico que respete las identidades culturales. Desde que comencé el curso de Lengua y Literatura Inglesa en la UEL en 2021, me he involucrado con perspectivas críticas sobre pedagogías inclusivas y decoloniales (Mota-Pereira, 2024). Sin embargo, he notado una brecha entre los marcos teóricos para la educación decolonial y su implementación práctica real. Como argumenta Kumaravadivelu (2001, 2003), estas teorías adquieren sentido a través de la *praxis*⁴, en la cual el curso desarrollado por mi pareja pedagógica y yo buscó aplicar estos marcos en contextos reales de enseñanza, centrándose en la empatía y la autoría estudiantil (Orlando, 2021).



Esta comprensión académica me llevó a adoptar una postura contracolonial⁵ (Santos, 2015, 2023), reconociendo la importancia de resistir las prácticas coloniales en la educación. Enseñar inglés a estudiantes indígenas brasileños de las comunidades Kaingang y Guaraní en el segundo semestre de 2024 presentó desafíos únicos, dadas sus experiencias con el colonialismo a través de la lengua portuguesa. Utilizando un diario como herramienta de investigación, este informe de experiencia explora los desafíos, malentendidos y expectativas que encontré durante ese tiempo. Como señalaron Mussi, Flores y Almeida (2021, p. 64),

[...] la experiencia “es vivida antes de ser captada por el pensamiento, aprehendida por la reflexión, caracterizada en sus componentes” (Breton; Alves, 2021, p. 3), y “despierta el poder de conocer” (Menezes, 2021, p. 10). Entendiendo que el aprendizaje ocurre a través de la experiencia vivida (Kastrup, 2008) y que uno “no puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea revivida y hecha propia” (Capozzolo et al., 2013).

La pregunta “¿Cómo puedo adaptar mi enfoque para enseñar inglés de manera contracolonial, evitando el reforzamiento de las dinámicas coloniales?” guió mi reflexión, la cual se basó en teorías de la enseñanza de lenguas (Hulsebosch; Koerner, 1994; Pimenta, 1997; Norton, 2000; Kumaravadivelu, 2006; Dörnyei; Ushioda, 2011; Delphine, 2023) y enfoques contracoloniales (Santos, 2015, 2023), ofreciendo nuevas perspectivas sobre cómo estas ideas moldearon mi enseñanza a estudiantes indígenas. No obstante, las construcciones narrativas aquí reflejan, más que nada, mi desarrollo como docente navegando por un nuevo contexto y dando sentido a las experiencias al enseñar dentro de un entorno de coenseñanza.

Este artículo está organizado en cuatro secciones. Tras esta introducción, la metodología describe la narrativa analítica (Delphine, 2023) y los marcos que guían mi análisis. El cuerpo principal presenta fragmentos clave de mis diarios reflexivos, analizando las dinámicas de coenseñanza y el compromiso estudiantil, junto con discusiones que conectan estos hallazgos con la literatura



relevante sobre coenseñanza y pedagogía contracolonial (Santos, 2015, 2023). La conclusión reitera los hallazgos y reflexiona sobre sus implicaciones para mi práctica docente futura y para quienquiera que esté leyendo este texto.

Navegando por el camino — mapeando la práctica reflexiva y los marcos críticos

Este estudio se fundamenta en la Investigación Cualitativa Crítica⁶ (Denzin, 2016) y empleó un marco de Investigación Narrativa (Hickson, 2016) como su tipo de investigación. La Investigación Narrativa, tal como la describen Pinnegar y Daynes (2007), nos permite explorar las experiencias humanas a través de las historias que las personas comparten. Este enfoque es particularmente relevante en la investigación educativa (Hickson, 2016) porque reconoce el papel central que desempeñan las historias para dar sentido a fenómenos complejos como la enseñanza y el aprendizaje.

Al utilizar el marco antes mencionado, mi objetivo principal es indagar sobre el impacto de los enfoques contracoloniales en mi identidad docente dentro del contexto de la enseñanza a estudiantes de grado Kaingang y Guaraní en la UEL. Más específicamente, me propongo: i) reportar y analizar mis experiencias durante el curso a través de un diario reflexivo; ii) investigar cómo se desempeña y transforma mi identidad docente dentro del contexto de investigación durante el período de julio a diciembre de 2024, mientras reflexiono sobre los enfoques contracoloniales.

El diario que generé como datos para esta investigación fue producto de mi práctica docente durante el último año del curso de grado de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa en la UEL. Esta práctica implicó ofrecer un curso intercultural de inglés que combinó narrativas indígenas, presentaciones culturales y práctica del idioma a través de la narración de historias, la traducción y actividades orales, promoviendo el desarrollo lingüístico y el intercambio cultural. Impartido en un formato híbrido, la mitad de los encuentros se realizaron en línea durante una hora, mientras que la otra mitad tuvo lugar en



el campus durante 45 minutos. Inicialmente, 10 estudiantes se inscribieron en el curso, pero hacia su conclusión, solo quedaba un estudiante. En consecuencia, el formato cambió a una única sesión en línea de 2 horas de duración.

Todas las entradas del diario se grabaron pocos minutos después de una clase, incluso si el contenido de la grabación abarcaba más días que solo el encuentro que acababa de terminar. Se grabaron dentro de Telegram Messenger, una aplicación de mensajería instantánea, en un chat grupal privado que me tenía solo a mí como miembro. La versión Premium de Telegram⁷ ofrece transcripción para cualquier mensaje de voz, la cual fue la herramienta utilizada para transcribir las grabaciones, seguida de una verificación de transcripción realizada manualmente por mí. Al final del semestre, hubo un total de 12 entradas, aunque solo ocho fueron elegidas para ser analizadas. La primera fue seleccionada porque ofrecía una vista amplia del comienzo, mientras que los otros siete fragmentos fueron elegidos por ilustrar las tensiones que involucraron mis percepciones de autoridad, equidad y respeto dentro de la experiencia de coenseñanza.

Al igual que Delphine (2023), estructuro mi análisis cronológicamente, utilizando fragmentos seleccionados para rastrear la evolución de mi postura pedagógica y la toma de decisiones. Mi enfoque es inherentemente dialógico, ya que interactué tanto con los fragmentos de mi diario como con las perspectivas teóricas —tales como los marcos contracoloniales (Santos, 2015, 2023)— para dar sentido (personal) a estos constructos teóricos y a cómo influyeron y transformaron mi identidad docente. En lugar de presentar un análisis rígidamente categorizado, empleé un proceso iterativo de reflexión, revisitando los principales momentos críticos⁸ (Pennycook, 2004). Mi narrativa analítica también funciona como una forma de autobiografía crítica, entretrejiendo experiencias personales con discursos más amplios. Al hacerlo, me alineé con el enfoque de Delphine (2023) para teorizar la praxis a través de la narración de historias, poniendo en primer plano las complejidades de la enseñanza del inglés en contextos educativos indígenas.



A pesar de que la generación de datos consiste en diarios autorregistrados, seguí prácticas éticas para garantizar la integridad, la transparencia y el respeto por el contexto educativo más amplio. Los diarios reflexivos, si bien se centraron en mis experiencias personales y en la evolución de mis prácticas docentes, ocasionalmente hicieron referencia a las dinámicas e interacciones del aula. Para mantener los estándares éticos, evité incluir detalles identificativos sobre los estudiantes o colegas. Cualquier mención de personas fue anonimizada y se utilizaron seudónimos donde fue necesario para proteger la privacidad.

Territorios compartidos — desentrañando la coenseñanza

Coenseñar a estudiantes indígenas en un entorno universitario ha sido un viaje profundamente emocional y reflexivo, lleno de momentos de incertidumbre, descubrimiento y crecimiento. Esta sección explora cómo navegué por los desafíos de colaborar con Kairu⁹, equilibrando la sensibilidad cultural con la confianza profesional, y enfrentándome a mi propia posicionalidad como educador blanco. A través de una mezcla de fragmentos de diario y reflexiones basadas en la literatura existente, desentrañé las complejidades de trabajar juntos en las siguientes ocho entradas.

5 de julio

[...] **cuando tuvimos nuestra primera clase de nuestra práctica, estágio obrigatório, recibí la noticia de que podía trabajar en algo completamente diferente de lo que esperaba.** [Primero] estaba planeando crear un curso para estudiantes o bien trabajar en el sistema público [con] un curso más general, pero luego me surgió la posibilidad de enseñar a estudiantes indígenas en la universidad.

[...] **No compartí esto con nadie, pero al principio estaba un poco asustado, con miedo de no saber exactamente qué hacer. Y todavía siento esto a veces. [...] Creo que el mayor desafío es evitar colonizar a los estudiantes. Inconscientemente incluso.** No lo sé. Aunque son solo personas como otras personas son personas, siento una presión gigantesca de no hacer nada mal, presionar demasiado o meterles por la garganta algo que no debería forzarse.

[...] desde entonces, Kairu y yo hemos estado trabajando juntos [...], nos dimos cuenta de que sería mejor dividir teniendo una reunión en línea y también una reunión presencial. Así que nos reunimos los lunes



en línea, a las 2 p.m. durante una hora, y luego los miércoles a las 6:30 p.m. en la universidad durante 45 minutos. Y además de eso, les damos tareas que deberían durar 40 minutos, para que puedan construir su portafolio a lo largo del semestre. **Luego, también nos dimos cuenta de que la mayoría de ellos están bien con mezclar sus etnias. Es solo que no quiero que piensen que solo se suponía que hablaran de eso. Pueden hablar de otras cosas también, si quieren.** Así que creo que sería bueno tener, como, **un género que se enfocaría en aprender sobre otras identidades y culturas indígenas. Y luego un género que se enfocaría en algo con lo que trabajarías con cualquier estudiante, no importa su identidad.**

El fragmento anterior demuestra cómo este viaje comenzó con una interacción compleja de entusiasmo, aprensión y determinación a medida que comenzaba a planificar mi experiencia de práctica. La oportunidad inesperada de enseñar a estudiantes indígenas a nivel universitario remodeló mis expectativas iniciales e introdujo un profundo sentido de responsabilidad para abordar este papel con sensibilidad cultural y con la conciencia de los riesgos de perpetuar prácticas colonizadoras, incluso de manera no intencionada.

Antes de embarcarme en mi carrera académica, mis prácticas docentes estaban moldeadas por una alineación intuitiva con algunos principios de la Pedagogía del Postpostmétodo¹⁰ (Kumaravadivelu, 2006): valoraba la adaptabilidad, la autonomía del estudiante y la enseñanza culturalmente receptiva. Sin embargo, no contaba con el marco teórico o la terminología para definir estas prácticas. Cuando me encontré con la Pedagogía del Postpostmétodo durante la disciplina de Lingüística Aplicada en el segundo año del programa, sentí que era una articulación de lo que ya había estado esforzándome por lograr en mi enseñanza. Sin embargo, fue solo al desarrollar el curso que sirvió como base para esta práctica cuando finalmente la vi verdaderamente reflejada en mis planes de clase. Mi pareja pedagógica y yo diseñamos el curso para reconocer las experiencias únicas de nuestros estudiantes indígenas, al tiempo que evitábamos suposiciones o estereotipos sobre sus identidades. Buscamos empoderar a los estudiantes para explorar sus identidades en sus propios términos a través de otra lengua.



Además, mi colaboración con Kairu añadió una dimensión esencial a este proceso, ya que coconstruimos un enfoque de enseñanza que combinó sesiones en línea y presenciales, con el objetivo de equilibrar la accesibilidad y el compromiso. El énfasis en la construcción de portafolios, la incorporación de diversas formas de arte y el enfoque en la oralidad reflejaron aspectos clave de nuestros estudios de grado. Estos incluyeron la experiencia práctica ganada durante nuestra práctica docente obligatoria con niños, la base teórica proporcionada por nuestros estudios en pedagogía crítica y los cursos de literatura que ampliaron nuestras perspectivas sobre la discusión de temas complejos en el aula. Nuestros esfuerzos buscaron crear un currículo que valorara las voces y experiencias de los estudiantes sin imponer definiciones rígidas de la identidad indígena.

Hasta este punto, mi identidad docente había sido moldeada por una mezcla de valores personales y aprendizaje académico. Me concentré en asegurar que respetaba y celebraba las identidades de mis estudiantes sin imponerles mis propias suposiciones. Al mismo tiempo, me mantuve adaptable y flexible, ajustando constantemente las clases para satisfacer sus necesidades a medida que cambiaban.

6 de Agosto

[...] todos los estudiantes tenían que leer el texto, ya sea en silencio o en voz alta desde sus casas, para anticipar la pronunciación. **Y ahí fue cuando me encontré con un primer pensamiento.** No exactamente sobre la pronunciación de Kairu. Porque sé que él tiene su forma de pronunciar las cosas y ya está. **No es que haya cometido ningún error ni nada por el estilo, pero cuando estaba diciendo algunas cosas... Y yo, teniendo los ojos de un profesor con cierta experiencia, que suele señalar mejoras que mis estudiantes pueden hacer en su pronunciación...** Me recordó a otra cosa que sucedió otro día [...] Kairu me estaba mostrando una clase que estaba preparando [...] y vi un error muy pequeño. Escribió *light skin* y *dark skin*, porque la próxima semana vamos a hablar sobre los rasgos físicos de las personas. Y si señalamos eso como un rasgo físico, deberíamos decir *light-skinned* o *dark-skinned*. **Pero luego, no sé si es mi lugar corregir eso.** También recuerdo que otro día, él mostró algo de una clase diferente suya, había



un error, no era una clase en la que estuviéramos trabajando juntos, **y sentí ganas de corregirlo, pero me contuve.**

No he compartido esto con él. Y todavía no sé si debería o no. No... ¡Ahhh! **Esto es tan frustrante porque no quiero colonizar, pero ¿dónde trazar la línea?** No sé dónde trazar la línea. Porque él es mi colega. Estamos al mismo nivel. Él no es mi estudiante. Es un profesor. Así que no debería tratarlo como a un estudiante. Él tiene su propia agencia para preparar sus clases. **Pero hay una parte de mí que quiere corregir los pequeños errores,** y no es que no sepa cómo señalarlos. Realmente sé cómo señalarlos de una manera no problemática, creo. Eso es lo que espero de mí mismo. **Pero no sé si debería hacer esto o no.**

Con solo una semana en el curso, las sutilezas de la coenseñanza y las complejidades de las dinámicas de poder dentro de este contexto colaborativo salieron a la superficie en el fragmento anterior. Surgió un momento significativo cuando experimenté un conflicto interno arraigado en la interacción entre el respeto profesional y la inclinación a brindar retroalimentación. Esta tensión se hizo particularmente evidente mientras revisaba materiales que Kairu había preparado para las próximas clases. Si bien mi instinto era ofrecer correcciones, lidie con los límites de nuestra relación de coenseñanza, cuestionando si tales intervenciones podrían debilitar inadvertidamente su agencia como colega y, lo que es más importante, como profesor indígena.

La pregunta “no quiero colonizar, pero ¿dónde trazar la línea?” encapsula la tensión central de esta experiencia de coenseñanza. Destaca el delicado equilibrio entre respetar la agencia y la pericia de Kairu como educador y navegar por mi propio instinto de intervenir como un colega con más experiencia en ciertas áreas. La noción de “trazar una línea” resuena con el desafío continuo de practicar la pedagogía contracolonial, según lo descrito por Santos (2015, 2023). En este caso, evitar la imposición de relaciones jerárquicas requiere una reflexión constante sobre cómo las acciones, incluso las bien intencionadas como ofrecer retroalimentación, podrían perpetuar involuntariamente patrones coloniales de dominación. En mi reflexión, este conflicto interno también revela cuán profundamente arraigadas están las prácticas pedagógicas —como el



enfoque en la corrección de errores— que pueden entrar en conflicto con los esfuerzos por fomentar la igualdad y el respeto mutuo en una sociedad docente.

Mi duda en corregirlo se vio magnificada por la conciencia del delicado equilibrio requerido para establecer el respeto mutuo y la colaboración, particularmente dada la identidad de Kairu como educador indígena. Esta conciencia proviene de mis propias experiencias vividas al navegar las dinámicas de poder en contextos educativos. Durante mi año de intercambio en Gales, entre 2014 y 2015, a menudo me encontré siendo tanto sujeto de escepticismo como de admiración. Aunque soy considerado blanco en Brasil, fui racializado en el extranjero, experimentando momentos en los que mi acento se convirtió en motivo de burla o sorpresa, como cuando fui el único en una clase de casi 100 estudiantes británicos en presentar exitosamente un seminario que cumplió con las expectativas del profesor. Estas experiencias moldearon mi sensibilidad ante el impacto de la retroalimentación, la forma en que se entrega y su potencial para empoderar o disminuir el sentido de agencia de alguien.

Esta situación hace eco de la perspectiva de El Kadri (2019) sobre la coenseñanza, donde las interacciones entre educadores revelan dinámicas de poder subyacentes y contribuyen a la negociación de las identidades docentes. Mi renuencia a corregir a Kairu también se cruza con la crítica de Santos (2015, 2023) a las pedagogías coloniales, subrayando la necesidad de evitar acciones que puedan perpetuar relaciones de poder desiguales. Al reflexionar sobre la afirmación de Hulsebosch y Koerner (1994) de que las creencias, identidades y experiencias vividas de los educadores configuran significativamente las interacciones en el aula, me doy cuenta de que mi enfoque de colaboración refleja mi filosofía educativa más amplia: fomentar espacios inclusivos donde todas las voces sean valoradas.

15 de Agosto

Siento que él podría interactuar más con los estudiantes, pero también siento que necesito hablar de estas cosas con Kairu, ¿sabes? Sigo



reflexionando aquí, pero sin plantearle nada realmente. Hablé con mi supervisora sobre mis preocupaciones, pero creo que realmente necesito hablar con el propio Kairu y pedirle su opinión al respecto. También creo que estoy pensando demasiado en las cosas. Podría estar tomándome esto demasiado en serio de una manera que es como... Sé que mis compañeros sienten... Hmm, no sé, simplemente sienten que sé más y que tengo más conocimiento, cuando en realidad solo tengo más experiencias. No es que sea mejor que nadie más. [...] el problema es que, tal vez, Kairu también espera que yo aporte más a estas clases. Porque a veces espera mi aprobación, y eso sucedió hoy en clase.

Las exigencias de navegar las dinámicas interpersonales en la coenseñanza al tiempo que se aborda el compromiso en el aula y la receptividad cultural son prominentes en el fragmento anterior. Durante este período, me volví cada vez más consciente de la importancia de la comunicación abierta con Kairu, particularmente en lo que respecta a nuestras prácticas docentes compartidas. A pesar de discutir mis preocupaciones con algunos de mis profesores, me di cuenta de la necesidad de abordar estos asuntos directamente con Kairu ya que “el aprendizaje ocurre a través de la contribución compartida entre coenseñantes [...] hacia el aprendizaje mutuo” (El Kadri, 2019, p. 325). Esta duda, sin embargo, estaba arraigada en un conflicto interno sobre mi papel dentro de la sociedad y las expectativas más amplias depositadas en mí por mis pares, lo que reflejaba mi comprensión en evolución de la identidad docente.

Como articula Pimenta (1997), la identidad docente es un constructo dinámico moldeado por influencias históricas, sociales y contextuales. Mi sentido de ser como educador estaba profundamente entrelazado con mis relaciones profesionales y las percepciones de los demás. La creencia de que mi experiencia y conocimiento me diferenciaban de mis pares, aunque no fuera inherentemente jerárquica, añadía una capa extra de responsabilidad que a veces se sentía abrumadora. Los comentarios de mis compañeros de clase enfatizaban constantemente su percepción de mí como una figura con más experiencia, lo que a su vez influía en las interacciones de Kairu conmigo. Estas dicotomías indujeron una crisis de identidad dentro de mí, obligándome



a navegar por las tensiones entre la colaboración y la autoridad, la sociedad y la individualidad, y la humildad cultural frente a la asertividad profesional.

20 de Agosto

En esta clase, **decidí tomar el liderazgo**, y fue la **lección con la que me sentí más cómodo** al final de la misma. Puse mucho esfuerzo en desarrollar la clase. Tuve que recortar algo debido a limitaciones de tiempo, pero casi pudimos hacer todo lo que había planeado. Dejé algún espacio para que Kairu hablara al final, y tuvo una buena interacción con los estudiantes; dijo cosas que no le pedí en absoluto que dijera, lo cual fue genial. [...] Todos interactuaron, algunos mucho más que otros. Creo que fue una clase divertida. **Se sintió como una clase divertida. Pero al mismo tiempo, me siento mal por haberme sentido mejor con la clase porque asumí la mayor parte de ella. Necesito entender mejor mi lugar en lo que respecta a la coenseñanza.**

En la sesión brevemente descrita, elegí dar un paso al frente y guiar la clase, y para cuando concluyó, experimenté un nivel de confianza y facilidad mayor que el que había sentido en el curso hasta ese momento. Invertí un tiempo y esfuerzo significativos en preparar la clase, aunque tuve que hacer algunos ajustes sobre la marcha, como le ocurre virtualmente a la mayoría de las clases planificadas. Creé intencionalmente espacio para que Kairu contribuyera durante la última parte de la sesión, y fue alentador verlo interactuar de manera efectiva con los estudiantes. Sus contribuciones, que fueron espontáneas e independientes de mis instrucciones, añadieron profundidad a la dinámica de la clase y destacaron el potencial para la enseñanza colaborativa.

Sin embargo, al reflexionar, noté una sensación de malestar derivada de mi satisfacción con la clase. Me di cuenta de que esto se debía en parte a que había tomado el liderazgo durante la mayor parte de la sesión. Esto me hizo cuestionar mi comprensión de la coenseñanza y mi papel dentro de esta dinámica. Aunque Kairu desempeñó un papel significativo, yo dominé la estructura y el flujo de la lección. Esta constatación me impulsó a reflexionar sobre mi posicionalidad y el equilibrio de poder en nuestra sociedad docente.

Esto me acerca a las observaciones de Delphine (2023) sobre la importancia de comprender las identidades y posicionalidades en evolución de



los educadores, especialmente al trabajar en entornos indígenas. La postura de Delphine (2023) sobre las prácticas reflexivas, como mantener un diario de investigación, enfatiza la necesidad de ser críticamente conscientes de cómo las estrategias de enseñanza personales pueden desafiar o perpetuar las desigualdades sistémicas. Lograr el equilibrio adecuado entre tomar la iniciativa y fomentar la colaboración siguió siendo un desafío, pero era uno con el que estaba comprometido a navegar en busca de intercambios equitativos y culturalmente receptivos entre mi compañero de coenseñanza y yo.

21 de Agosto

[...] desde que comencé a grabar este diario, **he notado que me enfoco cada vez más en el aspecto de la coenseñanza, el hecho de que estoy como... invadiendo el lugar de Kairu y que no siento que pertenezca allí. No es que no me sienta bienvenido, sino que siento que estoy en el lugar equivocado.** Y entonces, decidí finalmente tener una conversación franca con Kairu. **Le pregunté cómo se sentía enseñando a mi lado.** Le pedí que fuera lo más honesto posible. Y luego preguntó: “¿A qué te refieres?”. Dije: “Oh, a aspectos como compartir la clase conmigo. Todo eso”. Y dijo que cuando enseña en la escuela con un grupo de estudiantes desconocidos es más fácil [...], pero con estos estudiantes indígenas, a quienes conoce —no son sus amigos cercanos, pero los conoce— y quiere que aprendan algo de esto. **Le hizo sentirse más cómodo cuando supo que iba a trabajar conmigo [...].** Y luego dijo que está bien que a veces nos interrumpamos cuando estamos hablando, cuando estamos enseñando juntos. Y que cuando está enseñando, liderando la clase por sí mismo, piensa que la lección es un poco intrincada, **y piensa que mi experiencia hace que la clase fluya más [...],** así que siento que esto me quitó un gran peso de encima.

En la etapa del fragmento anterior, me volví agudamente consciente de cuánto me había enfocado en la dinámica de nuestra relación de coenseñanza. Con frecuencia sentía como si estuviera invadiendo el dominio de Kairu, lo cual, si bien no era un reflejo de ser malrecibido, creaba un sentido de desconexión debido a mi estatus como educador no indígena. Este sentido de desalineación me llevó a iniciar finalmente una conversación abierta y honesta con Kairu para entender su perspectiva sobre nuestro arreglo docente. Este diálogo fue



profundamente tranquilizador, ya que alivió gran parte de la presión interna que había estado experimentando.

Al reflexionar sobre este intercambio, reconozco que mi motivación en este contexto de coenseñanza ha estado profundamente influenciada por el deseo de brindar una experiencia de aprendizaje significativa sin imponer involuntariamente. Esto resuena con la exploración de Dörnyei y Ushioda (2011) sobre la motivación, la cual enfatiza su naturaleza dinámica y el papel significativo de los factores sociales y contextuales en la configuración de la identidad y el compromiso en el aprendizaje de lenguas. A través de este enfoque colaborativo, he llegado a comprender la importancia de la responsabilidad compartida, no solo en la gestión de la carga de trabajo, sino también en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyo para nuestros estudiantes.

Esta experiencia me ha llevado a enfrentarme a mi papel e identidad como educador blanco que colabora con un colega indígena. A pesar de las tranquilizadoras palabras de Kairu, mi sensación de incomodidad proviene de una conciencia más amplia de las inequidades históricas y sistémicas que a menudo han posicionado a educadores blancos en espacios donde las voces indígenas deberían liderar. El privilegio que llevo conmigo me permite ingresar a espacios con relativa facilidad, mientras que otros pueden enfrentar barreras simplemente por su identidad.

23 de septiembre

No he grabado durante dos semanas y estoy tratando de actualizar la experiencia de las cuatro clases anteriores, que son las del 9, 11, 16 y 18 de septiembre. Las del 9 y 11 fueron la semana en la **que pensamos que habíamos perdido la esperanza en nuestro curso y pensamos que tendríamos que cancelarlo por completo**. Y eso se debe a que, el lunes, tuvimos dos estudiantes en la clase en línea, la estudiante 1 y el estudiante 2. Y la estudiante 3 faltó a la lección por primera vez, [...] y luego el miércoles volvió a faltar. El estudiante 2 se retiró del curso y la estudiante 1 estaba allí. No se rindió, afortunadamente. Pero estábamos realmente decepcionados con lo que estaba sucediendo. Las clases estuvieron bien. Kairu y yo estábamos manejando la interacción



muy bien, creo. **Siento que él me pide apoyo constantemente y yo nunca le pido el suyo**, como [estar] seguro de si está diciendo algo correctamente o no. Él comprueba eso conmigo todo el tiempo. **Pero ya no me molesta. Solo no quiero que la estudiante 1 piense que soy más profesor que él debido a eso.** Esa es mi mayor preocupación en este momento.

Luego, la semana pasada, el lunes 16, **tuvimos una clase en línea, individual con la estudiante 1, y nos alegró que todavía se presentara, pero nos preocupaba que pudiera rendirse.** Pero encendió su cámara, lo cual fue genial. Estaba muy entusiasmado cuando lo hizo. Y luego el miércoles, **tuvimos una charla con ella sobre si mantener el curso o no. Y nos dio excelentes ideas**, al menos para mí. Creo que Kairu sabía todo lo que ella estaba diciendo, simplemente no esperaba que lo dijera. **Y para mí, escuché algunas cosas nuevas como las razones de los pueblos indígenas para aprender inglés.** Ella vino con razones bastante razonables.

Además, tuvo que leer una tarea que le dimos. **¡Y leyó la primera oración de manera impecable!** Cometió algunos errores en las siguientes, ¡pero estaba tan orgulloso! Fue realmente agradable. **Y nos dio un impulso para querer continuar con las clases. Así que hablamos con nuestra profesora y vamos a mantener las clases, estoy entusiasmado. Como le dije a mi supervisora, estoy entrando en el aspecto más cómodo para mí, que es tener una clase individual con un estudiante.** Es más sobre la coenseñanza ahora, creo, lo que va a estar en juego.

Las dos semanas previas al fragmento anterior se caracterizaron por desafíos significativos y momentos de reflexión sobre mi identidad docente y las dinámicas de coenseñanza. Las dos primeras clases descritas en este fragmento fueron particularmente desalentadoras, ya que Kairu y yo consideramos la posibilidad de cancelar el curso. Cuantos más estudiantes decidían discontinuar sus estudios en el curso, más se intensificaban nuestras preocupaciones. A pesar de estos reveses, las clases en sí transcurrieron sin problemas y pudimos gestionar las interacciones de manera efectiva. Sin embargo, surgió una dinámica recurrente en nuestra sociedad de coenseñanza: Kairu buscaba constantemente mi validación con respecto a la exactitud de sus contribuciones. Si bien esto ya no me perturbaba, me preocupaba cada vez más cómo podría ser percibido esto por nuestra estudiante restante. Mi principal



preocupación era que ella pudiera percibirme como el profesor dominante, lo cual era una fuente de estrés en mi conflicto de identidad.

En contraste, la clase del 16 marcó un cambio en la trayectoria del curso. La sesión individual demostró ser un punto de inflexión para mí. Me sentí reconfortado cuando encendió su cámara, lo que parecía indicar un compromiso renovado con el curso. La discusión posterior, en la que compartió valiosas reflexiones sobre las razones por las que los estudiantes indígenas podrían desear aprender inglés, destacó la relevancia de nuestro enfoque. Sus razones para aprender inglés reflejaban un deseo de empoderamiento e intercambio cultural, lo cual se alineaba con los principios de la pedagogía contracolonial (Santos, 2015, 2023).

Al reflexionar sobre estas experiencias, reconozco cómo la motivación y el compromiso de los estudiantes evolucionaron con el tiempo. Aunque perdimos a la mayoría de nuestros estudiantes a lo largo del curso —lo que más tarde se atribuyó a la falta de tiempo, como se explica más adelante en Oliveira (2025)—, la mayor participación de la estudiante restante demostró la importancia de crear un entorno donde se sientan valorados y se respeten sus identidades. Esta progresión también destacó la naturaleza dinámica de la motivación estudiantil, ya que a menudo está influenciada tanto por la relevancia personal del contenido de aprendizaje como por el entorno del aula.

En esta etapa, el intercambio de identidades en el aula se volvió más evidente, particularmente en cómo Kairu y yo navegamos nuestros papeles de coenseñanza y las percepciones de la estudiante sobre nuestra dinámica. Mi preocupación por ser percibido como el “profesor dominante” subraya una tensión entre garantizar la claridad en nuestra colaboración y permitir que su experiencia brille sin opacarlo.

Encuentro que el cambio en las dinámicas del curso, marcado por la participación activa y las reflexivas contribuciones de la estudiante 1, sugiere que el conflicto entre nuestros roles docentes no se está intensificando, sino más bien transformando. La creciente dependencia de Kairu en mí para obtener



validación, que inicialmente se sintió como una carga, ha comenzado a servir como una oportunidad para dar un paso atrás y reconocer su autonomía. Mientras tanto, el compromiso de la estudiante 1 sirvió como un recordatorio del propósito más amplio de nuestro trabajo: crear un espacio donde los estudiantes indígenas puedan ver el valor de aprender inglés sintiéndose al mismo tiempo respetados y empoderados.

23 de octubre

Hoy, la profesora me preguntó si había dejado de grabar estos diarios y sí, de hecho lo hice. Principalmente porque... simplemente cambió, ¿sabes? Después de todas esas luchas cambió, volvió a mi zona de mayor confort, que es una clase individual, pero en este caso, tengo a Kairu como compañero de coenseñanza conmigo, **¡y ha estado bien! Me gusta ver a Kairu desarrollar ese lado suyo, y me veo conteniéndome mucho en situaciones en las que no necesito corregir... No sé, no es corregir, es solo que, a veces, si Kairu fuera mi estudiante definitivamente corregiría eso, ¿pero es ese mi lugar? Mira, la discusión todavía está aquí, pero ya no me molesta. Simplemente ya no hago esto, como: "Oh, ¿debería o no debería?". Simplemente no lo hago en absoluto, lo cual es un cambio de comportamiento. Y después de las dos entrevistas que hice, llegué a la conclusión de que sí, siempre he sido un extraño. Le dieron la oportunidad de probar el curso porque Kairu estaba allí. Él era la persona fundamental en este proyecto. Pero... no parece que haya hecho lo que me daba miedo hacer. Entonces, tal vez haber estado tan preocupado desde el principio dio sus frutos al final.**

En el punto del fragmento anterior, es evidente que los desafíos que enfrenté en la coenseñanza han evolucionado gradualmente hacia una dinámica más cómoda, aunque compleja. Después de las luchas iniciales, me encontré en un entorno de enseñanza que me resultaba más familiar: un aula individual. Sin embargo, esta vez, la presencia de otro compañero de coenseñanza añadió una nueva capa a mi identidad docente. El regreso a este contexto familiar me permitió concentrarme más en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en lugar de en la incertidumbre y la incomodidad que inicialmente caracterizaron mi experiencia. Aprecié observar el crecimiento de Kairu como profesor y, al mismo tiempo, reconozco que me estaba conteniendo de intervenir en ciertas



situaciones que ya no eran problemas. Esto marca un cambio significativo en mi comportamiento, demostrando mi creciente capacidad para adaptarme a las sutilezas de la coenseñanza.

Las dos entrevistas brevemente mencionadas en este fragmento se llevaron a cabo como parte de mi colaboración con Kairu para apoyar su investigación. A través de estas dos entrevistas, en las que busqué entender las perspectivas de los estudiantes sobre la lengua inglesa y sus razones para dejar el curso, llegué a una profunda constatación: los estudiantes siempre me habían percibido como un extraño. Un ejemplo particularmente impactante fue cuando le pregunté a una estudiante por qué se había unido inicialmente al curso. Explicó que, más allá de su interés en aprender inglés, un factor significativo fue la presencia de una persona indígena liderando el curso.

Esta experiencia ilustra la naturaleza sociocontextual de la motivación estudiantil, particularmente en el contexto de la educación indígena. Como señala Norton (2000), la motivación está moldeada por los contextos sociales e históricos en los que se encuentran los estudiantes. En este caso, la presencia de Kairu como profesor indígena, junto con la inclusión de conocimientos y perspectivas indígenas, fue esencial para aumentar la motivación y el compromiso entre los estudiantes, incluso si más tarde se retiraron por otras razones (Oliveira, 2025). Sin embargo, mi experiencia pedagógica también contribuyó al diseño e implementación del curso, acentuando el valor de la colaboración entre diversas perspectivas. Esto se alinea con el concepto de Santos (2008) de una “ecología de saberes”, que enfatiza la pluralidad e interdependencia de las diferentes formas de conocimiento. En la formación docente, este enfoque implica reconocer y valorar la diversidad de sistemas de conocimiento presentes en las escuelas —ya sean teóricos, experienciales o emocionales— e integrar las perspectivas de profesores, estudiantes y la comunidad circundante (Santana, 2025). A través de pedagogías inclusivas, como las defendidas por Santos (2023), he aprendido que crear un entorno donde los estudiantes sientan que sus identidades son afirmadas es crucial.



Reflexionando sobre esto, reconozco que mis preocupaciones anteriores, aunque genuinas en su momento, pueden haber sido excesivamente cautelosas. Si bien no fui la fuerza impulsora detrás del proyecto, mis contribuciones siguieron siendo significativas. Esta experiencia ha revelado que mi identidad docente no es fija, sino que se moldea continuamente por el contexto, las personas con las que trabajo y los papeles que ocupo. Ser parte de esta colaboración me ha desafiado a reconsiderar mi posición e influencia como educador, recordándome que la enseñanza efectiva a menudo se trata de apoyar la agencia de los demás y reconocer cuándo dar un paso atrás.

2 de diciembre

Vaya, ha pasado un mes desde que no grabo nada sobre las clases, pero al mismo tiempo no tuvimos clases dos de las cuatro semanas, así que solo debería hablar de las dos anteriores. Realmente no sé por qué no estoy grabando de inmediato. **Siento que ya no he tenido la necesidad de compartir sentimientos e impresiones fuertes.** Pero pensé que yo... ¿Cuál es la palabra? Dios mío, hay una palabra en ambos idiomas. ¿Cuál es? No es interpretada. No es interpretada. De acuerdo, la recuerdo en portugués, ¡*improvisar!* *Improvise.* **Así que yo solo, no es realmente improvisar, fue solo espontáneo, fue un sentimiento espontáneo de “puedo hacer esto divertido durante la clase”. Y luego simplemente transformé la sesión de escaneo de la lección en preguntas de “¿Quién quiere ser millonario?”. Todos nos divertimos mucho y creo que eso fue muy bueno.** No tengo idea de si voy a incluir esto en mi análisis, pero me hace sentir tan bien hacer algo en clase como profesor que haga, como, que Kairu sonría o esté de acuerdo. Sé que él busca mi validación hacia características relacionadas con el inglés. Y, al mismo tiempo...

En realidad estoy llorando en este momento. Me acabo de dar cuenta de cuánto le pido su validación en lo que hago. Y creo que he estado haciendo esto inconscientemente todo el tiempo. [...] No esperaba llorar durante esta práctica debido a buenas emociones. De todos modos, esto era solo algo que quería grabar para más adelante, y terminó convirtiéndose en algo mucho más grande. **Hablar con uno mismo es bastante liberador, emancipador.**

Puede parecer trivial, pero momentos como los descritos en el fragmento anterior son significativos para mí. Darme cuenta de que hacer sonreír a Kairu o mostrar su acuerdo con mis métodos me hacía sentir un profesor realizado.



Lo que me impactó en ese momento de reflexión, sin embargo, fue darme cuenta de que inconscientemente buscaba su validación en gran parte de lo que hacía en el aula. Esto no era algo que hubiera esperado, y me sentí profundamente conmovido por ello. Es extraño cuánto había dependido de esta dinámica sin reconocerlo plenamente en esa grabación. Esta revelación me llevó a las lágrimas, no por tristeza, sino porque no había anticipado una respuesta emocional tan profunda a este proceso.

Reflexiones y horizontes — (re)configurando mi identidad docente

Con el fin de investigar este viaje, analicé el impacto de adoptar una postura contracolonial (Santos, 2015, 2023) en mi identidad docente mientras coenseñaba a estudiantes de grado Kaingang y Guaraní en la UEL. El enfoque iterativo de la narrativa analítica (Delphine, 2023), guiado por la Investigación Narrativa (Hickson, 2016), sirvió como mi método principal. Al hacerlo, pude revisar mis experiencias a lo largo del semestre, documentando y analizando momentos de crecimiento, duda y claridad.

Al mirar hacia atrás en el semestre, mi viaje docente ha sido tanto complejo como transformador. Al reflexionar sobre quién era al comienzo de este viaje, veo a un profesor que luchaba con la incertidumbre y era profundamente consciente de las complejidades culturales e históricas de enseñar a estudiantes indígenas y a un compañero de coenseñanza. Mi identidad docente estuvo moldeada por el deseo de equilibrar la autoridad de mi papel con la conciencia de mi posicionalidad como educador blanco no indígena. Al principio, me vi fuertemente influenciado por las dinámicas de la coenseñanza con Kairu, navegando por las preocupaciones sobre una posible dominancia de mi parte. Estos momentos iluminaron mis propias tensiones internalizadas con respecto a la autoridad, la equidad y el respeto.

A lo largo del semestre, varias experiencias transformadoras reconfiguraron mi perspectiva. Entre ellas destacaron mis diálogos reflexivos con Kairu, las contribuciones fundamentales de nuestra estudiante restante y



los momentos de alegría y espontaneidad en la enseñanza. Estos encuentros, combinados con estrategias contracoloniales (Santos, 2015, 2023), cambiaron mi enfoque de intentar mantener el control a acoger la colaboración y la cocreación. La evolución de la sociedad con Kairu me permitió dar un paso atrás y apreciar la interacción entre su estilo de enseñanza y el mío, lo que en última instancia estimuló una dinámica de coenseñanza más fluida y respetuosa.

Ahora, al final de este viaje, me siento más seguro y asentado en mi identidad docente. He llegado a reconocer que mi papel no es imponer, sino crear un espacio donde los estudiantes y colegas se sientan empoderados y valorados. La práctica reflexiva, facilitada por la redacción del diario, ha sido fundamental en esta transformación. Tal como escribí en mi última entrada del diario —“hablar con uno mismo es bastante liberador, emancipador”—, este proceso me permitió enfrentarme tanto a mis incertidumbres como a mis éxitos, profundizando la comprensión de mí mismo como profesor.

De cara al futuro, mi objetivo es continuar construyendo no solo sobre esta experiencia, sino sobre todas las que están por venir, esforzándome por convertirme en un profesor que facilite un aprendizaje significativo mientras cultiva un entorno de respeto mutuo. Inspirado en la pedagogía de Freire (2005), entiendo que enseñar no se trata meramente de transferir conocimiento, sino de navegar por las dinámicas interpersonales y adaptarse para satisfacer las necesidades de estudiantes diversos. Al compartir este viaje, espero animar a otros educadores a adoptar prácticas reflexivas y a desafiarse a sí mismos para crecer dentro de las complejidades de la enseñanza. En su esencia, esta experiencia me ha enseñado que la enseñanza efectiva está arraigada en la humildad, la colaboración y un compromiso continuo con la inclusividad.

En última instancia, las reflexiones que emergen de este estudio pueden fomentar el debate en la formación docente en lo relativo a navegar y hablar abiertamente sobre la enseñanza en entornos educativos culturalmente diversos y a menudo marginados. Al alejarse de marcos pedagógicos eurocéntricos y rígidos que enfatizan la enseñanza como una habilidad técnica, esta



experiencia demuestra que la formación docente puede beneficiarse al abordar las implicaciones más amplias y de orientación ideológica de la enseñanza, comprendiéndola como un esfuerzo relacional que busca enfatizar una postura de escucha, humildad cultural y praxis colaborativa. Cuando se anima a los futuros profesores a relacionarse con las realidades locales a través de un lente contracolonial, aprenden a ver las diferencias lingüísticas y culturales no como déficits, sino como espacios para la producción compartida de conocimiento.

Referencias

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BACK, Rafael; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FRANCESCON, Priscila. Voices from the Aborigines: a response from the South Aimed at Southing Language Education. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, v. 27, n. 3, p. 744–762, 2022. DOI: 10.17533/udea.ikala.v27n3a09. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/348977>. Acceso el: 25 jul. 2024.

BOMFIM, Vanessa Veruska Barbosa Santos; SOUZA, Lana Bleicher Pires; OLIVEIRA, Rita de Cássia Franca; DIASCÂNIO, Juliana Meireles. That Same Weapon Against Them, Capitalism, Power, Language and Indigenous Education. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 559–567, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i1.8276. Disponible en: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8276>. 17 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponible en: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acceso el: 17 ago. 2026.

BRETON, Hervé; ALVES, Cláudia Aparecida. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-14, jan./mar. 2021. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acceso el: 1 jul. 2021.

CAPOZZOLO, Angela Aparecida; IMBRIZI, Jaqueline Maria; LIBERMAN, Flavia; MENDES, Rosilda. Experience, knowledge production and health education. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 17, p. 357-370, 2013.



DELPHINE, Turpin. Balanda Talk: My Ideological Becoming as an English Literacy Teacher of Culturally and Linguistically Diverse First Nations Australian Students. **Changing English**, London, v. 30, n. 3, p. 183–194, 2023. DOI: 10.1080/1358684X.2022.2151418. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1358684X.2022.2151418> 17 ago. 2026.

DENZIN, Norman Kent. Critical qualitative inquiry. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, v. 23, n. 1, p. 8–16, 2016. DOI: 10.1177/1077800416681864. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1077800416681864>. Acceso el: 26 de noviembre de 2024.

DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema. **Teaching and Researching Motivation**. 2. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2011. ISBN 978-1-4082-0502-0. Disponible en: https://methodnew.com/wp-content/uploads/2021/05/Zoltan_Dornyei_Ema_Ushioda_Teaching_and_Researching_Motivation.pdf. Acceso el: 21 de septiembre de 2024.

EL KADRI, Michele Salles. Expanding the research on interacting and power in {coteaching|cogenerative dialogue}: contributions of CDA. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 17, n. 2, p. 320–341, 2019. Disponible en: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.06>. Acceso el: 22 de enero de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

HICKSON, Helen. Becoming a critical narrativist: Using critical reflection and narrative inquiry as research methodology. **Qualitative Social Work**, London, v. 15, n. 3, p. 380–391, 2016. DOI 10.1177/1473325015617344. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1473325015617344>. Acceso el: 15 de noviembre de 2024.

HULSEBOSCH, Patricia; KOERNER, Mari. From Student to Teacher: Cultural Identities and Their Impact on Classroom Practice. In: ANNUAL MEETING OF THE ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS, 74., 1994, Atlanta, GA. **Conference Papers** [...]. Reston: ATE, 1994. p. 3-21. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368689.pdf>. Acceso el: 19 de septiembre de 2024.



KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo (org.). **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 93-112.

KUMARAVADIVELU, Balaraman. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, Balaraman. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, Balaraman. **Understanding language teaching**: From Method to Post-Method. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MARSON, Michele Zanatta. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. **REEDUC** - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 8-22, 2021.

MENEZES, Edmilson. Método e limites da razão em Kant: enfoques preliminares. **Cenas Educacionais**, Salvador, v. 4, p. e11425, 29 maio 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11425/7918>. Acesso em: 16 jun. 2021.

MILLER, Michael; CROOKES, Graham. A análise crítica de necessidades para línguas adicionais na educação indígena: um exemplo brasileiro. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-22, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92768. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92768>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MOTA-PEREIRA, Flávia. Decolonizing English Language Education with Literature by Black and Indigenous Writers. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 63, n. 1, p. 6-16, 2024. DOI: 10.1590/01031813v63i20248673891. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/BkRD4b3JFPhLh4Gw8Kjdxn/>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MUNNS, Geoff; MARTIN, Andrew; CRAVEN, Rhonda. To Free the Spirit? Motivation and Engagement of Indigenous Students. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Cambridge, v. 37, n. 1, p. 98-107, 30 set. 2008. DOI 10.1017/S1326011100016148. Disponível em: <https://ajie.atsis.uq.edu.au/ajie/article/view/495>. Acesso em: 18 set. 2024.



MUSSI, Ricardo Franklin Froes; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Assumptions for the Preparation of an Experience Report as Scientific Knowledge. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acceso el: 25 jul. 2024.

OLIVEIRA, João Victor Gomes. **A Global Need or a Tool of Oppression?: Tertiary Indigenous Students' Perspectives on the English Language**. 2025. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ORLANDO, Inés Rodríguez. Indigenous languages in the english class: possibilities for a critical linguistic education. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 30-42, 2021. DOI: 10.1590/01031813954431620210306. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/tla/a/HTZ6c5yScVdpf9jGdWMNwZB/abstract/?lang=en>. Acceso el: 25 jul. 2024.

PENNYCOOK, Alastair. Critical Moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (org.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997. Disponible en: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acceso en: 18 set. 2024.

PINHO, José Ricardo Dordron de. Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica: a proposta da BNCC de ensino exclusivo de uma delas é o desejo dos estudantes? **Seda: Revista de Letras da Rural, Seropédica**, v. 2, n. 6, p. 8-21, 2017. Disponible en: revistaseda.org. Acceso el: 25 jul. 2024.

PINNEGAR, Stefinee; DAYNES, Jean Glancy. Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. In: CLANDININ, David Jean (org.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p. 3-34. Disponible en: <https://methods.sagepub.com/book/handbook-of-narrative-inquiry/n1.xml>. Consultado el: 15 de noviembre de 2024.



RAJAGOPALAN, Kanavillil. English as the lingua franca of the academic world. In: BELCHER, Diane; JOHNS, Ann; PALTRIDGE, Brian (org.). New directions in English for Specific Purposes research. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2015. p. 94-117.

RODRIGUES, Waldimar; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MILLER, Michael. Decolonizing English Language Teaching for Brazilian Indigenous Peoples. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/2175-623681725. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/43bj8bSQDpQYPjQTX9jK9jb/?lang=en>. Consultado el 25 de julio de 2024.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jamil (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576.

SANTANA, Patricia Aparecida Ramos. “**A gente dá conta de segurar esse tchan?**”: contradições, agência transformativa e aprendizagem expansiva na formação com professoras na educação bilíngue pública. 2025. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 11-43, 2008. Disponible en: <https://journals.openedition.org/rccs/691>. Acceso el: 4 fev. 2025.

UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA 133/2013**. Cria o Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Londrina, a ser implantado a partir do ano letivo de 2014. Londrina: UEL, 14 nov. 2013. Disponible en: https://sites.uel.br/prograd/wp-content/uploads/documentos/resolucoes/2013/resolucao_133_13.pdf. Acceso el: 23 ene. 2025.



UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. UEL prepara eventos e ações de recepção aos ingressantes do ano letivo 2024. **O Perobal**, Londrina, 11 jun. 2024. Disponible en: <https://operobal.uel.br/prograd/2024/06/11/uel-prepara-serie-de-eventos-e-acoes-para-receber-ingressantes-do-ano-letivo-2024/>. Acceso en: 4 set. 2024.

VEIGA, Juracilda. **Metades clônicas**. Portal Kaingang, 2006. Disponible en: http://www.portalkaingang.org/index_cultura_2_1.htm. Acceso el: 4 fev. 2025.

Notas

- 1 Declaración sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.
- 2 La BNCC, denominada Base Nacional Comum Curricular en portugués, es un marco que describe los conocimientos y habilidades esenciales que se espera que todos los estudiantes brasileños adquieran durante su educación. Presentada por el Ministerio de Educación en 2017 y establecida en 2018, tiene como objetivo garantizar la coherencia y calidad educativa en todo el país. La BNCC especifica los objetivos de aprendizaje para cada nivel de grado y asignatura, promoviendo la equidad y proporcionando una referencia común para el desarrollo curricular.
- 3 Desde 2001, la UEL ha contado con estudiantes indígenas como parte de su alumnado. Actualmente, hay 43 estudiantes indígenas matriculados en la universidad. Los principales grupos étnicos representados son los Kaingang y los Guaraní. Es importante señalar que Guaraní se refiere a un tronco lingüístico y cultural más amplio, que engloba a varios subgrupos étnicos distintos.
- 4 “[...] un concepto básico que impregna toda la obra de Paulo Freire [...] y que puede entenderse como la estrecha relación que se establece entre una forma de interpretar la realidad y la vida, y la consecuente práctica que resulta de esta comprensión, conduciendo a una acción transformadora” (Rossato, 2010, p. 574).
- 5 Antônio Bispo dos Santos, también conocido como Nêgo Bispo, fue un destacado intelectual, escritor y activista afrobrasileño. Fue conocido por su trabajo en la defensa de los derechos de los quilombolas (descendientes de africanos esclavizados que escaparon) y de otras comunidades marginadas en Brasil. Acuñó, en su obra *Colonização, quilombos: modos e significados* (2015), la idea de contracolonialedad para referirse a sí mismo, a los quilombolas y a los pueblos indígenas, ya que, para él, no han sido colonizados. Por lo tanto, la contracolonialedad opera en el sentido de contraponerse a la colonización, la cual, para Santos (2015), sigue vigente. Opté por contracolonialedad, en lugar de decolonización, porque los términos difieren entre sí. La decolonización, según la entiende Santos (2015), es para quienes han sido colonizados.



y necesitan decolonizarse. Sin embargo, opté por mantener el término “decolonial” al citar investigaciones que emplean dicho término.

- 6 La Investigación Cualitativa Crítica (Denzin, 2016) es un enfoque de investigación que enfatiza la importancia de comprender y abordar las injusticias y desigualdades sociales. Busca desafiar los paradigmas de investigación tradicionales al reconocer la posicionalidad del investigador y la influencia de las dinámicas de poder en el proceso de investigación.
- 7 Dado que la revista solicita la declaración del uso de herramientas de I.A., aclaramos que esta tecnología no consiste en una herramienta de I.A. El único uso de I.A. en la producción de este texto fue para la traducción del resumen al español, la cual fue revisada por un corrector humano.
- 8 Pennycook (2004, p. 330) define los momentos críticos como experiencias en las que “aprovechamos la oportunidad para hacer algo diferente, cuando nos damos cuenta de que está surgiendo una nueva comprensión”.
- 9 El seudónimo “Kairu” fue elegido por el compañero de coenseñanza de esta experiencia y hace referencia a su identidad étnica Kaingang. En la organización social Kaingang, Kairu es una de las mitades exogámicas que estructuran la sociedad, asociada con el Este y con patrones específicos de pintura facial redonda. La afiliación a estas mitades es patrilineal, se transmite de padre a hijo, y desempeña un papel fundamental en las dinámicas sociales y culturales del pueblo Kaingang (Veiga, 2006).
- 10 “[...] la pedagogía del pospostmétodo reconoce el conocimiento previo de los profesores, así como su potencial para saber no solo cómo enseñar, sino también cómo actuar con autonomía dentro de las limitaciones académicas y administrativas impuestas por las instituciones, los planes de estudio y los libros de texto” (Kumaravadivelu, 2006, p. 178).



Cómo citar

BRAZ, Bruna Oliveira; SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. “I don’t want to colonise, but where to draw the line?": a professional identity transformation in teaching english to indigenous students while co-teaching. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-33, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55864>.

Enviado: 13 de mayo de 2026

Aceptado: 9 de agosto de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026



CRediT

Reconocimientos	No aplica.
Financiación	No aplica.
Conflicto de intereses	Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética	No aplica.
Contribución de los autores	BRAZ, B. O. declara haber realizado la curaduría de datos, el análisis formal, la investigación, la redacción y la preparación del borrador. SANTANA, P. A. R. declara haber realizado la conceptualización, la curaduría de datos, la supervisión y la validación. CRISTOVÃO, V. L. L. declara haber realizado la supervisión, la administración del proyecto y la redacción (revisión y edición).

Equipo Editorial

Editor de la sección	João Fernando de Araújo
Miembro del equipo de producción:	Luciana Alvares Ribeiro Bueno de Oliveira
Ayudante de redacción:	Giovanna Martins Capaci Rodrigues
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

