

INVESTIGACIONES

Democracia relacional: una lectura decolonial de la trayectorias corporales en la escuela¹

Relational democracy:
a decolonial reading of bodily trajectories in schools

Rodrigo Gamboa-Jiménez^a
Pamela Soto-García^b
Gladys Jiménez-Alvarado^a

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
rodrigo.gamboa@pucv.cl, gladys.jimenez@pucv.cl

^b Universidad Técnica Federico Santa María, Chile.
pamela.sotog@usm.cl

RESUMEN

Las dinámicas de colonización de los cuerpos operan temprana y permanentemente en las trayectorias educativas de los estudiantes durante su etapa escolar, modulando sus formas de relación. En este artículo abordaremos esta operatoria, a partir de la recuperación de prácticas corporales centradas en las formas de vivir y convivir la democracia desde una perspectiva relacional y no desde su gobernanza, lo que posibilita el desmantelamiento de la colonización de los cuerpos en la escuela. Para ello, en un primer apartado se abordan algunas lógicas imperantes propias de las escuelas que favorecen la colonización de los cuerpos, y a partir de ello, se exponen algunas dimensiones que considera la implementación de este proceso. En un segundo apartado se indaga en los componentes ideológicos que sustentan al colonialismo, así como en las referencias para su desmantelamiento, desde las propuestas elaboradas por algunos autores críticos latinoamericanos. En un tercer apartado, a partir de la descripción de cuatro claves vinculadas a las prácticas docentes, se reflexiona acerca de los aspectos que decolonizan las dinámicas ideológicas dominantes, y permite relaciones democráticas en las escuelas.

Palabras clave: democracia, cuerpo, decolonialidad, ideología, escuela.

ABSTRACT

The dynamics of colonization of bodies operate early and permanently in the educational trajectories of students during their school years, modulating their forms of relationship. In this article we will address this operation, starting from the recovery of bodily practices focused on the ways of living and coexisting democracy from a relational perspective and not from its governance, which makes possible the dismantling of the colonization of bodies in school. To this end, the first section addresses some of the prevailing logics of schools that favor the colonization of bodies, and based on this, some dimensions considered in the implementation of this process are presented. The second section explores the ideological components that sustain colonialism, as well as the references for its dismantling, based on the proposals elaborated by some Latin American critical authors. In a third section, based on the description of four keys linked to teaching practices, we reflect on the aspects that decolonize the dominant ideological dynamics and allow for democratic relations in schools.

Key words: Democracy, Body, Decoloniality, Ideology, School.

¹ Trabajo Asociado al Proyecto Anillo ATE220035 denominado *Género, biopolítica y creación. Nuevas formas de gobierno de la vida y las relaciones sociales de género, para nuevas prácticas, teorías y epistemes.*

1. INTRODUCCIÓN

La escuela es una de las instituciones que componen el sistema educativo y que contribuye desde una posición territorial y capilar en el mantenimiento y sostenibilidad de la sociedad y de los gobiernos, en particular en los gobiernos democráticos, debido a que el tipo de democracia que se vive en la escuela repercute en las formas de relación que se validan en el espacio público. Es decir, la función de la escuela no culmina en enseñar teóricamente el valor de la democracia, sino que entrega una de las primeras experiencias de interrelación colectiva y transgeneracional, que se vivencia de forma sistemática fuera del núcleo familiar, transformándose con ello en una de las primeras experiencias de participación y socialización que los estudiantes sostienen en el espacio público, lo que implica ser parte de una sociedad democrática. Esta condición de la escuela permite preguntarse por la experiencia democrática que en ella se vivencia, con el propósito de identificar las principales orientaciones que definen estas dinámicas relacionales y con ello conocer el tipo de democracia que la escuela promueve.

Para aproximarnos a la democracia desde el espacio escolar consideramos necesario distinguir en el uso del término democracia, a lo menos, dos dimensiones. La primera de estas dimensiones establece que en las sociedades democráticas opera una profunda tensión categorial basada en el cuestionamiento a los supuestos de la modernidad, lo que distancia a la política de la vida cotidiana, situación que ha contribuido a considerar la democracia como un modelo de gobierno, sin impacto en la vida cotidiana, y por ello ajeno a la escuela. Una segunda dimensión de análisis recoge aquellas experiencias que, a contrapelo del marco jurídico-político moderno abordan desde otras prácticas y epistemologías la democracia en la escuela, permitiendo dimensionar otras formas para su configuración y ejercicio.

Esta segunda dimensión de la democracia será abordada a partir de las prácticas corporales que modifican y amplían el horizonte conceptual de la democracia representativa, permitiendo con ello identificar desde las corporalidades algunos elementos que permiten dismantelar la ideología dominante, que en el caso de América Latina se encuentran profundamente marcadas por la colonialidad. En el caso chileno, Patricio Lepe-Carrión en *El contrato colonial en Chile* (2016) analiza el marco jurídico-político que acompaña el proceso de colonización, así como también, indaga en los mecanismos y procesos para otorgar legitimidad y legalidad a la jerarquización racial de los cuerpos, que se implementa a partir de la conformación de la República: “El ‘pueblo’ chileno se ha hecho tal, sobre la base de una ‘matriz colonial de poder’, que puso el elemento racial como un fundamento esencial en la diferenciación de clases al interior de la nación” (p. 326).

El pensamiento latinoamericano desde diversas disciplinas ha elaborado una robusta discusión teórica, acerca del impacto que ha significado para nuestros pueblos el ejercicio de estas dinámicas coloniales, las que aún se encuentran vigentes. Por ello, buscamos contribuir a profundizar en esta discusión aproximándonos desde una perspectiva filosófica y educacional al problema de la democracia desde la experiencia relacional que de ella se tiene en la escuela. Utilizamos la categoría de cuerpo como expresión de un tipo de materialidad que se encuentra en movimiento al interior de un sistema político-social, que naturaliza las prácticas y los discursos de una racionalidad dominante que jerarquiza estos cuerpos desde patrones coloniales.

Esta lectura de la vida en la escuela como la trayectoria de un cuerpo al interior de un sistema que utiliza la racialización para distribuir de forma desigual el poder, hace inviable

la construcción de una democracia cotidiana, de ahí la necesidad de que la escuela se ocupe de su desmantelamiento. En este artículo abordaremos la posibilidad de poner en crisis este proceso a partir de la incorporación de elementos decoloniales en los procesos educativos, asumiendo que debe surgir desde prácticas corporales, que expresan la condición material que acompaña los procesos de subjetivación y que a nuestro entender podría contribuir a que la escuela sea la primera experiencia de vida democrática para los estudiantes. Para ello, hemos organizado la discusión en tres apartados. En el primero se aborda la colonización de los cuerpos en la escuela, identificando diferentes discurso y prácticas que se aplican, pero prestando particular atención en la dimensión corporal de las misma, lo que implica presentar desde la materialidad de las trayectorias educativas este proceso; en el segundo apartado del texto se expone cómo la implementación de una democracia relacional en la escuela ofrece alternativas para desmantelar la colonización de los cuerpos, entendiendo que este proceso corresponde a un desmontaje ideológico que considera necesariamente un análisis crítico de los discursos y prácticas que las mantienen; y un tercer apartado en el que se recogen algunas propuestas o claves que desde el quehacer docente permiten decolonizar las prácticas corporales, y por tanto la ideologización de las prácticas corporales en la escuela.

2. EL PROCESO DE COLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA

Quédense quietos, No se levanten
Yo no le he dado permiso
¿Quiere ir al baño?, usted se queda aquí
Quédese sentado
No moleste a la compañera
No corra
Porque la está empujando
No le toca a usted
(Gamboa et al., 2022, p. 43).

La colonización de los cuerpos en la escuela es un fenómeno en el cual las instituciones educativas imponen y determinan las normas adecuadas para vivir y convivir en el espacio público, así como también, establecer estereotipos socio-culturales hegemónicos para los estudiantes. Dicho proceso, se materializa en cada establecimiento a partir de las políticas educativas que se imponen, y que afectan de forma concreta a los estudiantes a través por ejemplo del tipo de vestimenta que se permite que utilicen, dejando fuera a través de la homogeneización que implica el uso de uniformes escolares todas aquellas formas de vestir que poseen sentido identitarios para niños, niñas y jóvenes. También se normalizan los peinados y largo de pelo, la prohibición de aros voluminosos, piercing u otros adornos corporales que se consideren disruptivos para las normas de convivencia institucional. Sin duda, estas políticas enajenan, discriminan, segregan, fragmentan, instrumentalizan y excluyen la singularidad de cada estudiante, pero también despojan de todas las marcas culturales a sus cuerpos, lo que se aplica la afectación de una materialidad, que a partir de la repetición de rutinas sin arraigo cultural para quienes las ejecutan, convierten el movimiento de estos cuerpos en una suma de contracciones musculares descontextualizadas de la diversidad cultural que acompaña la vida de los propios estudiantes.

Este proceso de dominación, a nuestro parecer, se sostiene en gran medida a partir de la materialidad de la carne, lo que se ha validado a través de la exclusión de aquellas “maneras otras” que portan los cuerpos de los estudiantes, y que relegan la dimensión interseccional a los márgenes externos de la escuela. Por ello, la posición de dominación y control de los cuerpos desde una posición hegemónica debe ser considerada como parte de la ecuación que se establece como resultado la represión y el silencio de los cuerpos (Scharagrodsky & Southwell, 2004), su constante docilización y vigilancia (Foucault, 2009), que opera a partir de un espacio y tiempo colonizado por adultos quienes se autodeterminan como soberanos del conocimiento y las prácticas (Gamboa et al., 2022) y a sus estudiantes como súbditos ante las mismas, muchas veces sin percatarse, que han sido colonizados por un tipo de sistema hegemónico que posiciona a ciertos saberes y tipos de relaciones como aquellas valiosas para ser preservadas y replicadas.

En estas lógicas coloniales de pensar y vivir la escuela, la represión es el principio básico de funcionamiento, y quienes no cumplen las normas impuestas unilateralmente son excluidos, castigados, e incluso, expulsados. Siguiendo a Foucault (2009), el control del cuerpo opera como un dispositivo de docilización y disciplinamiento que busca la formación de mano de obra para una sociedad de mercado; en otras palabras, formar cuerpos políticamente sumisos y económicamente rentables como principal propósito para el sistema educativo. De esta manera, las aulas se transforman en tiempos-espacios en los que se producen y reproducen prácticas de subjetivación “patriarcales, sumisas, dóciles, normalizadas, domesticadas y jerárquicas, respondiendo a la lógica de la sociedad del consumo y la producción” (Gamboa et al., 2022, p. 47), perpetuando a través de estas prácticas las desigualdades, el individualismo y la competitividad, las que son aplicadas a partir de diversos dispositivos tanto individuales como colectivos.

Este proceso de colonización de las prácticas corporales a las que aludimos se realizan a través de la regulación y normalización del movimiento de los cuerpos, culminando cuando las prácticas propias de los individuos y sus culturas son silenciadas y/o rechazadas por los propios individuos que las portaban. Esto quiere decir que la escuela es parte de un proceso de colonización que controla y castiga la expresión múltiple de lo corporal, a partir de prácticas y discursos a través de los cuales los “estudiantes son normalizados y estereotipados, sin espacio para la diferencia y la diversidad, y son despojados de sus formas únicas de ser y estar en el mundo” (Gamboa et al., 2022, p. 47) y que en el caso de América Latina implica la racialización entendida desde el desprecio a su propia corporalidad y carnalidad.

Esta lógica colonial que prima en el sistema escolar chileno, a nuestro entender, responden a las presiones y demandas que la misma sociedad y sus poderes hegemónicos, hacen a la propia escuela, basadas en tres ejes que se promueven desde la modernidad: el patriarcado, el capitalismo y la colonialidad, las que van modulando las formas de vivir-convivir. Sin duda, en dichas lógicas lo que está en juego no solo es la desubjetivación de los estudiantes en toda su comprensión y magnitud, si no también se constituyen en dispositivos de control y disciplinamiento que desmantelan procesos inter-subjetivos relacionales, considerados como un “(...) proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados” (Ministerio de Educación, 2005, p. 56), estableciendo “una comunicación corpórea, no verbal” (Ministerio de Educación, 2013, p. 7) a la que es necesario prestar atención, en tanto posibilita oportunidades de vivir-convivir en un mundo “que alberga diversos grados de

subjetividad, grados en los que se entretejen los sujetos unos a otros” (Amadeo, 2018, p. 11). Es decir, compartir una

(...) vida de relación de un ser humano que comparte con sus semejantes en un espacio-tiempo de acción común; un tiempo que no es solo cronológico, y un espacio que no es meramente geométrico, es un espacio-tiempo vital de existencia que significan la reciprocidad en la donación de momentos de nuestra vida (Gamboa et al., 2022, p. 57).

Al entretejido de subjetividades señalado por Amadeo (2018) sumamos un entramado de intersubjetividades encarnadas que se constituyen en “(...) condición humana que determina, define, posibilita, marca la relación con el otro y lo reconoce, incluso, como precedente y constitutivo del yo” (Arturo & Jurado, 2014, p. 290), entramado distinto a la mirada de las sociedades capitalistas que han colonizado nuestra manera de comprender la escuela y la vida. En palabras de Arturo y Jurado, es esencial “comprender que la posibilidad de la intersubjetividad deriva, no sólo de la validez del conocimiento objetivo del mundo, sino y ante todo del reconocimiento que un sujeto hace de otros como sujetos en el mundo” (2014, p. 293), de modo que las relaciones que se establecen en la escuela son vitales para entender y experimentar la posibilidad de relaciones que no se basen en el dominio de un cuerpo sobre otro, sino desde una relación democrática entre los mismo.

La escuela colonial ha impactado en nuestro nicho ecológico, entendido por Maturana y Dávila (2015) como el espacio-tiempo operacional-relacional en el que se produce el fenómeno de la vida, el fenómeno del vivir-convivir, en el que los otros y las otras son condición de nuestra existencia. Desde este contexto, consideramos que la escuela nos ha hecho vivir en el desamor; amor entendido por los autores (Maturana & Dávila, 2015) como el respeto, la valoración y la aceptación de un otro o una otra como legítimo otro u otra en la convivencia, que no busca desencarnarlo y desubjetivarlo de su singularidad. Un tipo de situación que ilustra este proceso de privatización de los cuerpos, opera en el tipo de amor romántico que se valida a partir de legitimidad e incluso la legalidad de propiedad del cuerpo del otro, es decir, que establece el amor como posesión del cuerpo y la carne de un otro.

Esto quiere decir que la escuela como dispositivo de poder ha colonizado nuestros espacios-tiempos vitales de existencia, allí donde se juega el vivir-convivir en comunidad, es decir en los procesos de intersubjetivación, de co-construcción colectiva; han colonizado nuestras formas de relacionarnos.

Han colonizado nuestro cuerpo, así como también las formas de vivirlo y con-vivirlo; lo han instrumentalizado, mecanizado y fragmentado desde una lógica cartesiana que “yuxtapone, separa, mutila y aniquila” (Gamboa et al., 2022), por tanto han colonizado en palabras de Gallo (2009), el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir; han colonizado nuestro territorio de inter-subjetividades encarnadas y conectadas, nuestras existencias, han colonizado nuestra vida cotidiana, individual y colectiva desde cada una de sus dimensiones.

En esta comprensión del cuerpo como entramado material de las subjetividades encarnadas, permite considerar que en la escuela “la triada cuerpo-experiencia-aprendizaje adquiere un significado indisociable” (Gamboa et al., 2022, p. 47); y por tanto, la institucionalidad escuela debe otorgar la posibilidad de vivir-convivir desde la singularidad de cuerpos que se encuentran desde una multiplicidad de diferencias; desde un cuerpo que

establece procesos encarnados, situados y territorializados desde la co-existencia con otros cuerpos. Es decir, un cuerpo entendido como una materialidad socio-cultural-histórico “que siempre está incrustado en una trama de significado y significación” (Scharagrodsky & Southwell, 2004, p. 2), que “se materializan ‘en’ y ‘a través’ del cuerpo” (Gallo, 2009, p. 232) en contacto permanente con otras corporalidades. En este orden de ideas, pensamos y queremos soñar con una escuela que no sea un dispositivo de disciplina, vigilancia, represión y control, queremos soñar una escuela que utiliza la experiencia de los cuerpos como lineamiento de acción didáctica que promueve una educación que

(...) respeta y acoge a los estudiantes y se centra en la sensibilidad, la experiencia auténtica y corporal y la lógica democrática de la relación. [Por ello] La interacción y el diálogo entre los estudiantes adquieren relevancia y constituyen la puerta de entrada para vivir y convivir aceptando a los demás como seres legítimos (Gamboa et al., 2022, p. 48).

Como lo plantean Maturana y Dávila (2015), una educación basada en la co-construcción de significados y que nos permite hacer-nos en-y-con-el-mundo, una educación pensada como un proceso de transformación activa a partir de la convivencia, que permite que cada miembro de la comunidad escolar construya y co-construya sus propios proyectos e itinerarios de vida; es decir, transitar al “modo de habitar el mundo de un ser que existe” (Larrosa, 2003, p. 5) desde una singularidad expresada desde una dimensión individual y colectiva, la que se encuentra marcada desde la historia de un cuerpo singular, que se encuentra marcado cultural y políticamente.

El valor de este sueño reside en que una escuela que se interesa por el cuerpo se adentra en el análisis de los deseos, afectos, afecciones y pasiones como un acontecimiento y cartografía el cuerpo en función de los poderes y fuerzas que lo atraviesan (...) Cuando una escuela se pregunta por la experiencia, se cuestiona la vida y la existencia, y busca comprender cómo un ser que existe y que no tiene otra esencia más que su propia existencia, corporal, finita, encarnada en el tiempo y en el espacio, con otros, habita el mundo (Gamboa et al., 2022, p. 48).

Estas aproximaciones a la colonialidad desde la materialidad de la carne permiten que consideremos posible dismantelar las relaciones corporales colonizadas que se implementan en la escuela, recurriendo al mismo espacio escolar para su dismantelamiento. En el siguiente apartado se indaga en esta posibilidad desde la disciplina filosófica a partir de la identificación del soporte que las mantiene vigentes, pero que a su vez permite su desarticulación.

3. DEMOCRACIA RELACIONAL Y EL DESMANTELAMIENTO DE LA COLONIZACIÓN DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA

Una estrategia para abordar el dismantelamiento de la colonización de los cuerpos en la escuela consiste en analizar las trayectorias de los estudiantes dentro del sistema educativo, las que pueden ser abordadas desde dos dimensiones. La primera dimensión alude a los aspectos políticos-institucionales que determinan los rutas y tránsitos de estas trayectorias.

La segunda dimensión alude a la condición biográfica o subjetiva que porta cada uno de los individuos o colectivos que transitan en el sistema.

La dimensión político-institucional considera a la escuela como una institución que forma parte del sistema educativo, que como sabemos se encuentra directamente ligado con “la constitución y consolidación de los Estados nacionales modernos” (Bellei, 2015, p. 47). La escuela desde esta perspectiva debe ser considerada como parte de una red de instituciones educativas diversas, las que se encuentran repartidas capilarmente por los territorios que conforman un Estado. La segunda dimensión aborda el desmantelamiento de la colonización de los cuerpos a partir de los procesos de subjetivación, individual y colectiva, que se implementan en la escuela, constituyéndose como contexto micropolítico. En este punto no podemos dejar de mencionar que el número de años y el temprano ingreso de los estudiantes a las escuelas posiciona a esta institución como parte de las experiencias institucionales y de socialización más transversales que viven gran parte de los habitantes del planeta. Sin embargo, la experiencia en la escuela es diversa y en ella siempre opera un trasfondo en el que se busca enseñarnos a cómo habitar el espacio público.

De ahí la necesidad de pensar la dimensión política en la escuela a partir de las dinámicas de relación que se promueven y enseñan, y que en este artículo abordamos desde una condición material expresada desde las formas en que abordan las dinámicas y prácticas corporales en la escuela (Maldonado, 2019). Estas dinámicas como se ha señalado en el apartado anterior se encuentran fuertemente marcadas por la colonización de los cuerpos de los estudiantes, sin embargo, además de esta condición pasiva, también es posible promover prácticas críticas y de resistencia a estos procesos, entendidas como todas aquellas prácticas de “subversión de las modulaciones subjetivas que se promueven acríticamente por la ideología dominante” (Soto-García, 2021, p. 39), con el propósito de poner en valor aquellos formas de relación que rompen con la comprensión de la democracia como modelo de gobierno representacional, y que, a través de la mayoría de edad permite que los individuos se integren al marco político-institucional de un determinado país como ciudadanos (Soto-García, 2022), para transitar hacia abordajes de la democracia a como lógica o dinámica de relación entre corporalidades, que a partir de sus propias interacciones generan prácticas y discursos para la decolonización de sus propios cuerpos en la escuela.

Si realizamos un breve análisis de los ejes que determinan las dinámicas de relación en la escuela, podemos señalar que un primer elemento lo constituye el entramado normativo, que por medio de un marco jurídico-político determina los dispositivos, prácticas y saberes que se deben implementar en el sistema educacional. El principal propósito de este cuerpo normativo en las democracias liberales es que todo el sistema logre “internalizar la ideología imperante, a través de la cual se diluya la división de clase y otros factores de exclusión (género, credo, etnia, etc.) por medio de un manto de meritocracia” (Soto-García, 2021, p. 41), que esconde tras el sacrificio personal, la competencia y el individualismo que promueve este tipo de doctrina política, a través de un recorte de saberes que naturaliza desde paradigmas epistemológicos lecturas unívocas de la realidad.

El segundo elemento lo constituyen las dinámicas de relación, las que se expresan en formas de intercambio lingüísticos, afectivos y corporales que se enseñan en la escuela, teniendo un impacto casi indeleble en la vida de los estudiantes. Por ello la importancia de revisar las bases filosóficas que sostienen y dan sentido a las dinámicas de relación que se promueven y validan en la escuela, considerando también como parte de este análisis aquellas prácticas críticas al mantenimiento ideológico. Para abordar los alcances

de estos procesos es necesario responder, primeramente, las siguientes preguntas: ¿Cómo dismantelar una ideología? ¿Cuáles son los mecanismos para que este dismantaje ocurra desde la escuela?

El primer elemento que tenemos que considerar que este dismantelamiento al que apelamos opera como un proceso de liberación, es decir, un proceso que permite hacer desaparecer la opresión “en lo biológico, en lo social y en lo económico, en lo político y en lo cultural” (Ellacuría, 1989, p. 12) o en cualquier otra dimensión que esta se aplique. Enrique Dussel en *Filosofías del Sur* (2015) señala que el propósito de la filosofía de la liberación consiste en exponer “la explotación del ser humano sobre otro ser humano” (p. 196), que en el caso de los países latinoamericanos considera una matriz colonial marcada de forma casi indeleble. Sin embargo, ello no implica que reconozcamos la condición intersectorial que considera un proceso de este tipo, y que el caso de Chile y gran parte del Sur global, adquiere una fuerte impronta capitalista y patriarcal. Enrique Dussel atribuye una condición trágica a la comprensión colonial del *sistema-mundo* económico capitalista, debido a que “el mundo colonial será interpretado como habitado por seres humanos explotables, de segunda categoría (antropológica, ontológica y ético-políticamente)” (2015, p. 87), debido a que los dominados por la civilización europea adquieren algo de humanidad, a través de sus dominadores, por ello “La colonialidad era interpretada desde Europa con un don: el de la humanización” (p. 87), condición que sigue operando con la misma fuerza, pero con mecanismos algo más sutiles en la actualidad, transformándose en una tarea urgente para los pueblos filosofar desde la cotidianidad del mundo periférico (Zúñiga, 2022), pues este proceso de reflexión permite comenzar a dismantelar el entramado ideológico que organiza las dinámicas relacionales.

El dismantelamiento o liberación de la colonialidad es siempre de orden ideológico, porque toda ideología tiene como principal misión la reproducción de un determinado sistema social, sin considerar las condiciones o necesidades de los individuos y colectivos, debido a que lo desconecta de sus condiciones materiales e históricas, con el propósito de ocultar “la división social de clases, la explotación económica, la dominación política y la exclusión cultural, ofreciendo a los miembros de la sociedad [a cambio de] un sentimiento de identidad social” (Chauí, 2016, p. 77), desde lo que se reafirma un tipo de pertenencia basada en la sumisión a un sistema político-epistemológico determinado, que en el caso de Chile, es parte del capitalismo global integrado instalado a partir de la ortodoxia neoliberal (Ffrench-Davis, 2003) que se implementa durante la dictadura y mantenida durante la postdictadura.

El segundo elemento a considerar para este proceso de dismantelamiento ideológico son las prácticas de exclusión que se sostienen en la escuela “con el propósito que las taxonomías que se realizan para dividirnos (aprobado-reprobado; competente-incompetente; especialista-novato, etc) entren en cuestionamiento” (Soto-García, 2021, p. 44), principalmente, porque este tipo de organización y distinción de los estudiantes operan como prácticas de exclusión que son utilizadas como etiquetas y mecanismos que homogenizan la diferencia, a partir de la disolución de los “factores de desigualdad y exclusión como la división de clases, el patriarcado, la racialización, la heteronorma, entre otros” (Soto-García, 2021, p. 44). Esta homogeneización marca profundamente las trayectorias educativas, pero también la experiencia de vida y con ello la vida futura de los estudiantes.

La liberación o dismantelamiento del horizonte colonial en el que vivimos, es el primer eslabón para el surgimiento de una escuela crítica a la ideología dominante, que posibilita que los cuerpos individuales y/o colectivos puedan “elegir entre la reproducción

de lo dado o de iluminar las posibilidades de mayor justicia y libertad que alberga lo real” (Santos, 2015, p. 532). El filósofo Héctor Samour señala que para avanzar en el proceso de desmantelamiento de la ideología dominante en América Latina es necesario realizar,

(...) un diagnóstico científico y/o racional sobre la realidad histórica del país en su conjunto y sus partes, incluido el análisis y la crítica de la ideología oficial o de la forma en que ven y aprecian esa realidad los grupos sociales dominantes, así como también la propuesta de modelos y valores nuevos (2015, p. 321).

A lo que nosotros agregamos que este diagnóstico también debe considerar las prácticas corporales, entendidas estas últimas desde la condición material o de carnalidad del cuerpo (Maldonado, 2019).

Este proceso de desmantelamiento permitiría establecer en el sistema educativo una experiencia de igualdad social que promueve la autonomía y la justicia social como pilares para la desjerarquización de los individuos, prácticas, relaciones y saberes, y que Dussel identifica con el término de *transmodernidad* aludiendo con ello a “una Nueva Edad del mundo, más allá de los supuestos de la modernidad, el capitalismo, del eurocentrismo y del colonialismo” (Dussel, 2015, p. 100), a lo que nosotros, también agregamos el patriarcado. Este proceso implica asumir, que si la escuela no entrega un abordaje crítico y liberador, aquello que realiza es ideologizar, y en el caso de América Latina y Chile esto consiste en la asimilación acrítica de una racionalidad colonial, que reproduce contenidos específicos y dinámicas de relación basadas en una lógica de desigualdad y asimetría de poder entre los individuos.

Una educación decolonial, por consiguiente, considera el despliegue de las potencialidades de los estudiantes “sin jerarquizaciones entre ellos, de modo que el ejercicio educativo no esté dirigido por la competencia [...] sino por una convivencia democrática entre ellos” (Soto-García, 2021, p. 44). Esta convivencia democrática no es otra cosa que con una mirada situada acerca de las condición de vida y desarrollo de cada uno de sus integrantes de la comunidad educativa “con el propósito de contribuir entre todos a otorgarnos mejores condiciones para el despliegue de nuestras vidas, lo que a su vez consiste en avanzar hacia democracias de carácter relacional” (Soto-García, 2021, p. 44), las que pueden ser experimentadas desde la etapa escolar, y con ello permitir que la democracia no sea considerada sólo un modelo de gobierno, sino también una lógica de relación. Esta discusión permite que nos preguntemos en el siguiente apartado por: ¿Cuáles son las prácticas corporales que propician procesos decoloniales en la escuela? ¿Y cómo los docentes podemos apoyar estos procesos?

4. PROCESOS DECOLONIALES PARA UNA ESCUELA QUE TRANSFORMA LAS RELACIONES

En este tercer apartado, proponemos otros modos de comprensión y formación para la democracia desde la vivencia escolar; lo hacemos desde nuestras experiencias en un sistema educativo con prácticas coloniales las que en el caso chileno se ven potenciadas, a partir de la dictadura cívico-militar (1973-1990), que en muchos casos aún se mantienen vigentes, a pesar que se han modificado algunos marcos normativos durante la postdictadura, tales

como la Ley 20.911 que incorpora y promueve la formación ciudadana en el sistema educativo;

(...) el tránsito de la educación cívica a la formación ciudadana. Trasciende el mero aprendizaje declarativo de las instituciones y de las virtudes liberales, y avanza hacia una propuesta más integral que apunta al dominio de contenidos conceptuales (como la comprensión y el análisis del concepto de ciudadanía), procedimentales (el ejercicio de una ciudadanía crítica) y actitudinales (valoración de la diversidad social y cultural) (Sepúlveda, 2023, p. 31).

La formulación de esta ley permite identificar los modos en que los docentes y la enseñanza inciden en las dinámicas de relación que establecen con los estudiantes, de modo tal que es posible que sean modificadas desde la misma escuela; por lo que resulta lógico considerar que los profesores pueden contribuir en el desmantelamiento de las prácticas coloniales, a partir de la tensión o resistencia que generen a la reproducción de estas prácticas corporales como aquellas que ilustran juegos como *la silla musical*, que opera desde la exclusión de jugadores, o desde *el grito* como ejercicio de una alerta docente que inmoviliza o detiene un juego, cuando no se ajusta a lo normado, con lo que se establece una dinámica que garantiza la reproducción de una técnica corporal, muchas veces ajena a las prácticas corporales propias de los estudiantes, y que se hace parte de todas las dinámicas escolares.

Esta normalización de los espacios y prácticas, incluso de aquella que cruza los espacios lúdicos de los niños, niñas y jóvenes, expresa como se entorpece, y en algunos casos más extremos se impide, gozar del juego, y con ello de compartir la experiencia de estar con otros desde la espontaneidad, que permite reír hasta *que duelan las mejillas*, o crear juegos propios, permitiendo que el jugar se transforme en un proceso vivencial que se transita desde un cuerpo individual a un cuerpo colectivo, que más que un recurso docente, la concebimos, como señala Aizencang,

(...) una instancia de participación colectiva, mediada por artefactos y dirigida hacia un objetivo: jugar. Las acciones, interacciones y sentidos que allí se entretrejen solo resultan comprensibles en el contexto de esa actividad, y eso nos obliga a considerar su riqueza y complejidad, en la contemplación de sus reglas y la división de tareas que allí se establece y se asume entre los jugadores. En el marco del juego conviven diferentes voces y puntos de vista, con lo cual se enriquecen las posibilidades de interacción, novedad y aprendizaje, en la generación de acuerdos, formas y sentidos compartidos. En numerosas ocasiones, se genera también contradicciones, fuentes de tensiones, que resultan de motor para las negociaciones y transformaciones (2018, p. 3).

Proponemos abordar el desmantelamiento de la colonización de los cuerpos en las escuelas desde una reflexión que propicia otro tipo de prácticas corporales. Para precisar esta propuesta consideramos apropiado recurrir a imágenes que desde otros lenguajes, evocan alternativas para abordarlas. En particular compartiremos el relato de *La muñeca de sal*, cuento de Anthony De Mello (1982), en el que se expone como una muñeca elaborada con sal, una vez que ingresa al océano se funde en él. Ante lo que surge la siguiente pregunta: ¿Qué tiene que ver el cuento de la muñeca de sal con decolonizar los cuerpos en el espacio escolar?

Para revisar esta alegoría presentaremos un par de fragmentos del texto, que recogen las exclamaciones que realiza la muñeca de sal una vez que ingresara al mar: “Antes de que se disolviera el último pedazo, la muñeca exclamó asombrada: ¡Ahora ya sé quién soy!” (De Mello, 1982, p. 87). Lo que conduce a preguntarnos ¿Porque la muñeca señala que se conoce a sí misma una vez se ha disuelto en el mar? ¿Por qué vive este proceso de fusión con el mar con alegría y no con temor o dolor.

Si utilizamos el mar como expresión simbólica de la escuela y sus aulas, como una imagen que llama, invita, acoge, visibiliza, integra e incluye las características singulares y culturales de cada estudiante, es posible establecer que este proceso no implica un disolución de identidad sino la conjunción de las diversas formas de relacionarnos, construyendo un todo diverso y no homogéneo, que permite que la escuela y las prácticas docentes que en ella se realizan se transformen en prácticas decolonizadoras, en tanto desnaturalizan la homogeneidad como norma y la diversidad como excepción, permitiendo que la heterogeneidad y diversidad sean parte de la trayectoria de vida de los estudiantes en la escuela.

Una segunda imagen que evoca el cuento es cuando “Una muñeca de sal recorrió miles de kilómetros de tierra firme, hasta que, por fin, llegó al mar. Quedó fascinada por aquella móvil y extraña masa, totalmente distinta de cuanto había visto hasta entonces” (De Mello, 1982, p. 86). Si revisamos simbólicamente las imágenes que el autor propone, podemos considerar que el oleaje y la profundidad del mar, exponen las condiciones materiales de existencia que acompañan la vida en la escuela, las que son siempre diversas y móviles, las que en el caso de las prácticas corporales exponen desde su constante vaivén el encuentro con los otros, y que a su vez se expone el retorno hacia nosotros mismos para sentirnos, descubrirnos y también reconocernos desde aquello que implica nuestro vínculo con los otros. Este encuentro implica un grado de afectación recíproca, y que desde las prácticas corporales se asemeja al tipo de encuentro de aquellos que participan en un juego, como una práctica corporal, que considera tiempos y espacios de organización, vínculos e interacciones, los que de un modo replican dinámicas de relación social, por ello la importancia que estas interacciones sean placenteras y enriquecedoras para quienes forman partes de las mismas.

Una tercera imagen surge cuando la muñeca pregunta: “¿Quién eres tú?, le preguntó al mar la muñeca de sal. Con una sonrisa, el mar le respondió: Entra y compruébalo por ti misma” (De Mello, 1982, p. 86). A partir de esta referencia se observa la sonrisa del mar, que amplifica la invitación de vivir la experiencia y a obrar intuitivamente, aceptando la incertidumbre; al escuchar por primera vez lo que la muñeca requiere, implica traspasar la ansiedad que genera lo desconocido, misma ansiedad que los docentes sienten al dejar a sus estudiantes la libertad de explorar lúdicamente sus prácticas corporales y relacionales, incorporando las singularidades de sus propias vidas y contextos a los procesos que se vivencian en el espacio escolar.

Una cuarta imagen que evoca el cuento, es el hecho que “la muñeca se metió en el mar. Pero, a medida que se adentraba en él, iba disolviéndose, hasta que apenas quedó nada de ella” (De Mello, 1982, p. 86). Esta disolución que vive la protagonista del cuento, permite reflexionar acerca de aquello que implica aceptar la invitación a la experiencia de compartir con otros sin jerarquías, ni distinciones, es decir, como una experiencia que involucra la vida con otros y otras, como expresión relacional y democrática; que en este caso permite a la muñeca transitar desde su individualidad a un espacio colectivo como el

que representa el mar, y del que todos formamos parte. Este cuento nos invita a reflexionar acerca de las prácticas que desde nuestro ejercicio profesional docente proponemos, cuestionándonos si invitamos a nuestros estudiantes a habitar un lugar común en el que convivimos democráticamente; que permita valorar el potencial transformador individual y colectivo que implica estar juntos, del mismo modo como la muñeca de sal lo vivencia cuando se integra a las olas del mar.

Para incentivar este proceso reflexivo proponemos algunas preguntas que permiten orientar nuestra reflexión docente, y que contribuyen a la decolonización de los cuerpos: ¿Cuál es el tiempo de reflexión que otorgo a la revisión de las prácticas pedagógicas que propongo desde mi quehacer docente? ¿Qué tipo de convivencia propicio en el aula? ¿Cómo oriento la reflexión acerca de las diferencias corporales en mis clases? ¿Considero las singularidades de mis estudiantes en mis planificaciones y trabajo de aula? ¿Escucho sus iniciativas? ¿Incorporo las iniciativas que proponen mis estudiantes a mi práctica docente? ¿Me relaciono democráticamente con mis estudiantes o sólo espero que me obedezcan? ¿Procuró intercambios colaborativos o más bien enfrentamientos competitivos en mis clases? ¿Considero en mi práctica docente el ejercicio de vínculos basados en dinámica colectiva y colaborativa? ¿Incorporo prácticas pedagógicas basadas en la inclusión o la exclusión? ¿Les propongo a mis estudiantes compartir tareas desde una convivencia democrática que les permita desplegar sus potencialidades relacionales?

Las respuestas a estas preguntas podrían ser abordadas desde un enfoque de derecho, que considere la condición de diversidad y singularidad de nuestros estudiantes, en que la escuela propicie una convivencia basada en una cultura del cuidado de las relaciones, del buen-vivir y del encuentro. Desde la que es posible proponer, cuatro claves que orientan el ejercicio pedagógico hacia estos horizontes.

La primera clave apunta al incorporar el componente emocional, como una dimensión coyuntural para una práctica pedagógica relacional. Al revisar estudios como el de Costa-Rodríguez, Palma-Lealb y Salgado-Farías (2021), en el que señalan que los docentes que incorporan en sus prácticas pedagógicas un trabajo con las emociones de sus estudiantes y las propias, logran “una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se dan al interior de la escuela (p. 220).

Una segunda clave consiste en prosocializar las relaciones educativas, que devienen de la necesidad del otro, reconociéndose y reconociéndonos en la diversidad. La mirada que entrega la prosocialidad suscita aprender desde la alteridad que somos, a descubrir y reconocer a los y las demás, a mirar sus rostros, aprendiendo e incorporando también las prácticas corporales que portan. Al respecto, la invitación es conversar, que significa un bailar juntos (Maturana & Dávila, 2021), aceptando que estar juntos implica que la legitimidad del otro u otra aparezca, desprendiéndonos a partir de este proceso de nuestras certezas e intenciones de controlar y dirigir la realidad a nuestro antojo.

La tercera clave se basa en la sensibilidad intra e interpersonal de nuestra comunicación; la que, desde la perspectiva de las prácticas corporales, implica hacer realidad el entramado entre la dimensión introyectiva y proyectiva de la motricidad (Castañer & Camerino, 2001), que se hace carne en la relación consigo mismo y con los y las estudiantes, respectivamente; es el despertar de nuestra conciencia ante el modo cómo habitamos el aula en tanto espacio vivo, como así mismo ante la vida de relación que allí acontece. Junto con abrirnos como docentes a la sensibilidad de la experiencia de nuestro cuerpo vivido, la invitación es,

(...) repensar las maneras como disponemos los cuerpos para la clase, así como las múltiples maneras en que lo visible, lo audible, lo fónico o lo gráfico pueda entrar al aula de formas menos heredadas de la tradición que tienden a reproducir y domesticar los cuerpos (Gallo et al., 2020, p. 151).

Y una cuarta clave es volver a nuestros orígenes de jugar y bailar como práctica vital, que conjuga la horizontalidad y reciprocidad relacional, como travesía placentera del descubrimiento de un aquí y ahora presente, que se puede dimensionar en el aula y en la escuela (Lopez de Maturana, 2010). Lo que a su vez permite romper con la cultura de la fragmentación para salir y dejar entrar a otros, integrarnos y transitar los espacios de las escuelas y más allá de ella, la ciudad y el territorio desde los que se construye nuestra identidad.

5. CONCLUSIÓN

La búsqueda de prácticas corporales basadas en el cuidado de las trayectorias educativas como respuesta al colonialismo imperante permite identificar algunas características que surgen de este proceso.

La primera es la necesidad de superar lecturas disciplinares, debido a que la única posibilidad de dismantlar el colonialismo, es abordar el problema transdisciplinariamente con el propósito de explicitar el carácter ideológico que lo sustenta identificando las diversas dimensiones que involucra su mantenimiento.

La segunda característica son el tipo de relaciones que se proponen como contracara del proceso. Son las que relacionamos con una política para el cuidado, basada en la escuela en la recuperación y valoración de experiencias y procesos educativos que promueven la construcción de aprendizajes situados, basados en las propias experiencias culturales de los estudiantes, lo que permite cuestionar las asimetrías de poder, que operan en los espacios educativos, tanto a nivel relacional como epistemológico.

Al situar la reflexión desde las prácticas corporales, hemos querido enfatizar la democracia como una experiencia individual y colectiva, desde la expresión material y relacional que implica la vida con otros y otras. Para iniciar ese proceso hemos presentado algunas preguntas que como docentes nos permiten abordar nuestras prácticas pedagógicas, desde una experiencia reflexiva que explicita la democratización del proceso educativo, a través de la focalización hacia la vida de los estudiantes, “como resistencia activa a la estandarización y a la homogenización que el sistema realiza de las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos” (Soto-García, 2020, p. 351). De ahí que resulte necesario preguntarse desde la escuela, el quehacer docente y las trayectorias educativas por aquello que queremos conservar, pero también dismantlar teniendo como propósito que la vida en la escuela sea la expresión de una democracia relacional, en el que el colonialismo como expresión de la jerarquización de cuerpos sea abandonado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aizencang, N. (2018). La vivencia de jugar o jugar una vivencia. *Revista Lúdicamente*, 7(14), 1-14.
- Amadeo, F. (2018). La intersubjetividad y lo trascendental. *Nuevo Pensamiento*, 7(10), 1-26.
- Arturo, D. & Jurado, R. (2014). Horizontes de intersubjetividad. *Plumilla Educativa*, 13(1), 290-301.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización en la educación chilena*. Lom Ediciones.
- Castañer, M. & Camerino P. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria: una propuesta curricular para la reforma*. Madrid: INDE Publicaciones.
- Chauí, M. (2016). Competencia. En M. Estupiñán. *El ABC del neoliberalismo* (pp. 75-84). Communes.
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. & Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia. Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- De Mello, A. (1982). La muñeca de sal. En A. De Mello, *El Canto del pájaro* (pp. 86-87). Epublibre.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Ellacuría, I. (1989). *Discurso de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, en Planeamiento universitario*. UCA Editores.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Inicios de la opresión*. Siglo XXI Editores.
- Ffrench-Davis, R. (2003). *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Tres décadas de políticas económicas en Chile*. Lom Ediciones.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 232-242. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gallo, L., Planella, J. & Ramírez, D. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 143-160.
- Gamboa, R., Jiménez, G. & Fernández, C. (2022). Una educación física “otra” pensada desde las infancias. *Retos*, 45, 54-63. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92319>
- Gamboa, R., Soto, P. & Jiménez, G. (2022). Cuerpo y Escuela: la enseñanza de la educación física como experiencia democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 43-53.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Series Encuentros y Seminarios.
- Lepe-Carrión, P. (2016). *El contrato colonial de Chile. Ciencia, racismo y razón*. Abya-Yala.
- López de Maturana, D. (2010). El juego como manifestación cuántica: una aproximación a la epistemología infantil. *Polis*, 9(25), 243-254.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. M Y P Editores.
- _____. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.
- Maldonado, S. (2019). *Cuerpo y sociedad. Una comprensión de las relaciones humanas desde la corporeidad*. Prometeo.
- Ministerio de Educación. (2005). *Bases curriculares educación parvularia*. Maval.
- _____. (2013). *Corporeidad y movimiento en los aprendizajes*. Salesianos Impresiones.
- Samour, H. (2015). Una universidad para la liberación: la filosofía educativa de Ignacio Ellacuría. En I. Ramírez. *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 307-332.). Ediciones del lirio.
- Santos, M. (2015). La filosofía de Ignacio Ellacuría: una nueva teoría crítica con implicancias para la pedagogía. *Revista Pensamiento*, 71(266), 517-535.
- Scharagrodsky, P. & Southwell, M. (2004). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sepúlveda, R. (2023). Formación ciudadana a través de la educación. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 9(1), 28-40. <https://doi.org/10.22370/ieya.2023.9.1.3047>
- Soto-García, P. (2020). Escuela. En R. Espinoza. & F. Angulo (Coords). *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 351-361). Terra Ignota.

- Soto-García, P. (2021). Una educación crítica y liberadora para el desmantelamiento de la racionalidad neoliberal. *Revista Estudios Centroamericanos*, 76(764), 37-45.
- Soto-García, P. (2022). La Contradicción del espacio público: educación, ciudadanía y racionalidad neoliberal en Chile. P. Ascorra, K. Cárdenas, C. Núñez & M. Morales (Eds). *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyente* (pp. 59–82). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Zúñiga, J. (2022). *Enrique Dussel. Retratos de una filosofía de la liberación*. Herder.

