

Docencia Colonial vs Docencia Decolonial: relaciones alienantes y resonantes

Colonial Teaching vs Decolonial Teaching: alienants and resonants relationships

Ensino Colonial vs Ensino Decolonial: relacionamentos alienantes e ressonantes

JORDANO ANDRÉS ROZAS CÓRDOVA¹; SERGIO ALEJANDRO TORO ARÉVALO²

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, PUCV, VALPARAÍSO, CHILE

UNIVERSIDAD DE CHILE, UCHILE, SANTIAGO, CHILE

RESUMEN

El modelo de la educación formal chilena se ha basado hasta el día de hoy en incorporar sistemas y soluciones educativas provenientes de culturas ajenas a nuestro territorio, sin antes comprender las necesidades de este para su adaptación; desechando saberes ancestrales del mismo y promoviendo así, lógicas de relaciones unidireccionales, occidentales, cartesianas y dicotómicas en la educación. Acentuando un estancamiento de los procesos educativos en donde las relaciones entre sujeto - sujeto, sujeto - mundo, sujeto - lo otro, están silenciadas y reificadas, esto impide el logro de una educación que posibilite las relaciones para la creación de saberes y acciones atinentes al territorio. Por ello, es indispensable repensar las relaciones educativas colonizadas, a fin de buscar otras posibles y, por tanto, una educación que sea propia y que sirva al desarrollo de las personas y la sociedad.

Palabras clave: Colonialidad. Decolonialidad. Docencia. Resonancia. Alienación.

ABSTRACT

The Chilean formal education model has been based to this day on incorporating educational systems and solutions from cultures foreign to our territory, without first understanding its needs for adaptation; discarding ancestral knowledge and thus promoting logics of unidirectional, western, cartesian and dichotomous relationships in education. Accentuating a stagnation of educational processes where the relationships between subject - subject, subject - world, subject - the other, are silenced and reified, this prevents the achievement of an education that enables relationships for the creation of knowledge and actions relevant to the territory. For this reason, it is essential to rethink colonized educational relationships, in order to look for other possible ones and, therefore, an education that is our own and that serves the development of people and society.

Keywords: Coloniality. Decoloniality. Teaching. Resonance. Alienation.

RESUMO

O modelo de educação formal chileno baseia-se até hoje na incorporação de sistemas e soluções educacionais de culturas estrangeiras ao nosso território, sem primeiro compreender as suas necessidades de adaptação, descartando saberes ancestrais e promovendo, assim, lógicas de relações unidirecionais, ocidentais, cartesianas e dicotômicas na educação, acentuando uma estagnação dos processos educativos nos quais as relações entre sujeito - sujeito, sujeito - mundo, sujeito - o outro, são silenciadas e reificadas, o que impede a concretização de uma educação que possibilite relações para a criação de conhecimentos e ações pertinentes ao território. Por isso, é fundamental repensar as relações educativas colonizadas, a fim de buscar outras possíveis e, portanto, uma educação que seja nossa e que sirva ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

Palavras-chave: Colonialidade. Decolonialidade. Ensino. Ressonância. Alienação.

¹ Profesor de Educación Física. Grupo de Investigación Motricidad y Educación (PUCV). E-mail: jordanorozascor@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6215-2044>.

² Profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO/UCHile) y de la PUCV. E-mail: prof.motri@facso.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4559-3351>.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: LA MIRADA COLONIAL

La enseñanza, en su desarrollo histórico, ha sido una de las maneras más poderosas en la reproducción de constructos sociales y culturales, basándose en la inclusión y exclusión de diferentes tipos de saberes que se pueden estar desplegándose en una determinada sociedad. En Latinoamérica, el modelo educacional hegemónico se desarrolló a partir de un proceso de aculturación como sinónimo de educación, por ello, la colonización de los diferentes pueblos originarios se basó en la negación y desarraigo de sus epistemes, espiritualidades y modos de actuación (Vargas Polania *et al.*, 2022). Se sustituyó lo que existía por un ideal de modernización, dado que el conocimiento de las comunidades se consideraba precisamente como un no-conocimiento y por tanto no humanos (Gómez, 2010; Dussel, 2021). Este proceso no fue la excepción en el sistema educativo chileno, pues desde sus inicios ha propiciado una forma de pensamiento monocultural y eurocéntrico, concordante con la visión imperialista de sometimiento que fue impuesta en América Latina desde 1492, y que se ha traducido en la implementación de una racionalidad hegemónica y excluyente, operacionalizando una única forma de ver el mundo (Quintriqueo Millán *et al.*, 2014). De manera que un análisis de los procesos de educación chilena implica entender la colonización como proceso social, histórico y cultural, que se traduce en formas concretas de actuar y comprender lo que llamamos realidad.

En tal sentido, “[...] la crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente” (Quijano, 1992, p. 11). Para abordar una mirada a la propuesta educativa colonial entenderemos que existen múltiples interpretaciones de colonialidad/colonialismo que derivan también en diferencias epistémicas. Por lo tanto, para efectos de este ensayo, cuando hablamos de descolonizar/decolonialidad/descolonización/decolonizar nos estamos refiriendo desde una mirada *Otra* de la educación. En este sentido, nos guiaremos por la noción de colonialidad, como:

Un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

De la definición anterior, se puede decir que la colonialidad emerge como lo establecido en la conciencia colectiva, en las actividades del devenir cultural que se mantienen sin cuestionamientos, una forma de vivir que posibilita un desencuentro entre el sujeto y el mundo, una fragmentación ontológica desde la constitución de la subjetividad y de la realidad. Esto se traduce en una dualidad ontológica existencial de primacía de lo racional por sobre cualquier otra dimensión humana. Junto a eso, la promesa de que la razón llevará a la especie humana a un infinito bienestar, desde aquí, “[...] emerge un mito de modernidad, progreso, ciencia y técnica occidental, que nos ha distanciado de nuestros orígenes, creencias y valores” (Méndez-Reyes, 2014, p. 96). Estos modelos extranjeros promueven un enfoque hacia el centro del mundo a partir de las ciencias positivistas occidentales, levantando un único conocimiento válido (Méndez-Reyes, 2021), adaptándose y recreándose en los distintos

territorios para generar un sello identitario. Lo cual implica, una negación de los conocimientos construidos en los territorios para mantener su esencia uniformadora hegemónica y alienante.

Ahora bien, a partir de estos modelos, la educación como institución tradicional formal no ha sido ajena a relaciones alienantes, pues, siguiendo la tradición epistemológica occidentalizada, transforma la complejidad lúdica que fluye en el caos de los procesos educativos en ordenamiento neutro, donde la motivación hay que forzarla antes que tratar con ellas (Mendoza; Moreno, 2018). En este contexto, los actores educativos toman decisiones desde una inconsciencia colectiva alienante que no permiten el reconocimiento de quien está siendo colonizado, o está colonizando, pues las prácticas reproductivas impartidas en dicha institución están tan arraigadas y naturalizadas en la cotidianidad, que para el sujeto se vuelve un vivir normal, impidiendo la construcción de un conocimiento y práctica contextual acorde a su condición personal, comunitaria y territorial. De este modo “[...] se busca sobre todo, formar sujetos políticamente sumisos y económicamente productivos, ajustando así, los procesos educativos a las demandas del mercado” (Méndez, 2010, p. 51).

A partir de lo anterior, se puede decir que la escuela que en la actualidad conocemos responde a modelos educativos importados e impuestos, conservando un estatus quo inmutable en las relaciones de poder y el carácter del conocimiento humano, cuyos cambios se orientan a la optimización metodológica y funcional de la reproducción del ideal moderno y de la dominación sobre las fuentes y modos de producción (Apple; Ball; Gandín, 2010; Tavares; Pietrobom, 2016). En términos operativos y de ejemplo: se pretende que todos se vistan de igual manera; que obtengan, en lo posible, buenas calificaciones; por lo tanto, que respondan a ciertas competencias y, consecuentemente, a estándares que los jerarquicen. De modo tal que, un buen estudiante es quien obtiene en términos numéricos un desempeño más alto, y por el contrario aquel o aquella estudiante que se encuentra fuera de este ideal, es considerado de manera subalterna, deficiente, segregada y hasta puede ser apartado o expulsado. Así pues, la misión de un niño/a y adolescente, en el contexto escolar hegemónico, es llegar lo más cerca posible o igual a este ideal numérico. De lo contrario, puede recibir sanciones y/o castigos si no se cumple con lo que la institución demanda: con tiempo extra en la institución escolar o en sala de clases, tareas, suspensiones y expulsiones. El comportamiento, más que fuente de posibilidades de transformación con respecto al aprendizaje del estudiante, se vuelve un modelamiento a partir de amenazas, por ejemplo, seguramente todas y todos en nuestra etapa escolar vivenciamos: ...Si no se comportan bien, se les descontará a todos 5 minutos de recreo.

Desde otra perspectiva, según Dávila del Valle (2013, p. 63) recogiendo su entendimiento sobre la visión de Paulo Freire señala que “[...] no es la educación sistemática la que le da forma a la sociedad, sino que es la sociedad la que configura a la educación de acuerdo a los intereses de quienes controlan sus estructuras de poder”. En este sentido, el sistema educativo formal promueve relaciones que se caracterizan por considerar como recursos, instrumentos o causas efectuales a personas y el mundo; cayendo en una reificación que no establece ningún hilo de afectos y emociones, lo cual, del lado del sujeto es experimentado como una relación que no dice nada, una cosa sin voz (Rosa, 2019).

En esta misma línea, el sistema educativo formal en Chile no ha sido la excepción, ya que se ha caracterizado por un enfoque mayormente instruccional, que se ha enfocado en el desarrollo de un currículum de condiciones que el estudiante debe satisfacer para cumplir estándares; y que como señala Calvo (2005), se ha dedicado a prevalecer y aparecer prácticas pedagógicas de reiteración y memorización. Según Vázquez Olivera (2015), la vivencia chilena ha esclarecido cómo el sistema educacional necesitó de un duro control a los maestros y estudiantes, de eliminar instancias de organización y de intentar borrar la memoria. Además, de cómo estas maneras de actuar se han prolongado y profundizado en democracia desde la

premisa de la calidad de la educación. En esta línea, la educación se ha prescrito a las realidades escolares en relación a criterios gerencialistas, la instalación de estándares de calidad desde la institucionalidad, la rendición de cuentas y con la medición constante, principalmente en logros de aprendizaje (Bellei, 2018). Así pues, buscando establecer y mantener relaciones que se han caracterizado por: la linealidad, causalidad, el deber ser y la generación de respuestas medibles y observables (Calvo, 2017). Del mismo modo, como plantean Méndez-Reyes (2021, p. 75), luego de diferentes instancias para cambiar estas prácticas coloniales, resulta que “[...] a pesar de estos grandes esfuerzos que se hicieron para una reforma educativa chilena, la misma solo respondió a los grandes centros hegemónicos de poder quedando aún una deuda inmensa para impulsar una educación crítica, humanística, intercultural y decolonial”.

OTRA MIRADA: VALIDAR, RECUPERAR Y COMPLEJIZAR

VALIDAR

Cuando pensamos en la decolonialidad de las relaciones, debemos tener en cuenta que esto implica entender que todos los conocimientos o saberes coloniales que hemos aprendido no son los únicos válidos ni mucho menos los únicos existentes. Para ello, como hacen referencia Ortiz Ocaña; Arias Lopez; Pedrozo Conedo (2018a), sería vital reconocer que cualquier persona puede colaborar en la construcción de nuevos saberes, por lo que, indígenas, campesinos, afrodescendientes, o personas sordas no solo pueden aprender, sino también enseñar. Por tanto, recalcar la importancia de reconocer y validar *Otros* saberes no oficiales por la matriz colonial.

Según Méndez-Reyes (2021, p. 98) “[...] una pedagogía decolonial representa el sentir del otro que se manifiesta diferente y como tal exige sea reconocido, incluido, escuchado y valorado”. Por consiguiente, debemos centrarnos en mucho más allá de lo que se entiende por educación hoy en día, es decir, no limitarnos a pensar que esta se basa únicamente en procesos educativos que se imparten en instituciones educativas, sino que se puede dar en distintos contextos, realidades, culturas, con distintas personas, con distintos profesores, maestros/as o incluso sin ellos/as. Asimismo, debemos comprender que la educación cobra significado en el accionar, las prácticas, metodologías y estrategias que se enlazan, y construyen con resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente (Méndez-Reyes, 2021; Walsh, 2014).

RECUPERAR

En un análisis epistemológico llamado *arqueología del saber* (Escobar, 2018), se propone un nuevo enunciado, el cual, nos habla de salvar y recuperar la tierra, en consecuencia, el territorio de los bordes, por ello, la educación. De igual manera, el llamado *Salvemos la madre Tierra* emanado desde el pueblo Nasa, es un planteamiento epistémico ligado a la crítica hacia el capitalismo y positivismo (ciencias y saberes) coloniales del pacífico; que busca poner fin al proyecto capitalista, además de dar espacios a modelos económicos y planes de vida que tengan como objetivo su defensa y promoción.

Así como se plantea con anterioridad, se busca la apertura a *Otras* formas de relación, las cuales, se pueden asimilar a los grupos no reconocidos: como el pueblo Nasa o el pueblo Mapuche, que son grupos que ofrecen profundos saberes derivados de sus experiencias y que, por ende, son más adecuados que los saberes académicos. Estos grupos son los que se interrelacionan en un sentido de cuidado y respeto entre sus semejantes y la naturaleza, interpretando su habitar histórico en aprendizajes vinculados a su forma de vivir (Escobar, 2018), tomando conocimiento de su valor a partir de su pasado, creciendo hacia un pluriverso

de afirmación en las similitudes y a una construcción en la distinción (Dussel, 2014). Estos principios se configuran en relaciones que deben buscar dignidad, equidad, solidaridad y armonía (Ortiz Ocaña; Arias López; Pedrozo Conedo, 2018b), en donde el mundo y los sujetos sean considerados como parte vital de la construcción del mundo, por tanto la construcción del conocer. Seguidamente, la importancia de esto recae en las maneras en que estos pueblos mantenían sus relaciones, a modo de que puedan ser efectuadas actualmente en el vivir cotidiano, tomando las palabras de Rosa (2019) se podría decir que estas se construyen en una *Resonancia* con el mundo, es decir, también es un modo de *ser en el mundo*, una forma específica de entrar en relación entre sujeto y mundo.

En función de lo anterior, recuperar las relaciones de los pueblos que habitaban y habitan Abya Yala que significa tierra madura, tierra viva o tierra que florece en la lengua del pueblo Kuna (Porto-Gonçalves, 2011), permite reflexionar los modos relacionales coloniales que hoy en día se mantienen, para así pensar en una pedagogía que se vuelva en uno, en el otro y el mundo, una que deje de ser una mera guía de un mapa a seguir para pasar a ser un territorio, un salvar la tierra en el cual construir nuevos saberes y prácticas.

COMPLEJIZAR

En una educación decolonial sería pertinente complejizar el entramado de lo que significa educar, por ende, de relacionarse. Si la educación colonial nos habla de lo objetivo, lo medible, el control, lo individual; la educación decolonial nos presenta relaciones resonantes, lo subjetivamente objetivo, del compartir, del experimentar, de la comprensión, la confianza. Con complejizar no queremos decir que es una tarea extremadamente difícil, pero sí nueva porque requiere valentía y un fuego interior que arda en el entramado social por el otro. Del mismo modo, Escobar (2018, p. 40) menciona que:

La complejidad es la ciencia de las formas emergentes, de cómo estas alcanzan coherencia y consistencia a pesar de todo, de la danza entre orden y desorden. La emergencia de lo vivo y de lo social involucra tanto procesos lineales (relaciones de causa efecto) como no - lineales (caos), lo cual conduce situaciones donde no hay predictibilidad y control, pero sí inteligibilidad, a un alternar entre convergencia y divergencia.

Y es que si alguien ha estado en una sala de clases ha podido observar contundentemente esta complejidad, la educación siendo compleja y amorosa es impredecible porque se reinventa constantemente, es como el clima: las personas expertas o máquinas pueden hacer atisbos de lo que sucederá, pero nunca encapsular las posibilidades que puede tomar, es por ello que, hablar de otras relaciones en educación es comprender las posibilidades de lo que cada momento acontece, abrirse a los procesos en miras hacia una interculturalidad entre personas, familias, instituciones, formas de vida, maneras de pensar - accionar. Es por ello que, una decolonialidad del fenómeno educativo intencionará relaciones que propongan despojar el monismo, lo universal, lo dado, lo prescrito, tomando las palabras de Escobar (2018) desde una mirada social, serían aquellas que dejan atrás los dualismos, y piensa en lo no - humano, las cosas y los objetos, el cuerpo y las infraestructuras, pero también pone atención en las emociones, la afectividad, y la espiritualidad como fuerzas que colaboran en la creación de los mundos posibles.

ALIENACIÓN Y RESONANCIA

A partir de lo que Harmut Rosa propone en su teoría, es indispensable definir dos conceptos fundamentales sobre la manera en la que el sujeto establece sus relaciones con el

mundo: aquellos son *Alienación* y *Resonancia*. Respectivamente, entenderemos la alienación como “[...] una forma de relación en la que el sujeto y el mundo difieren de manera indiferente u hostil (repulsiva) y, por lo tanto, desconectada” (Rosa, 2019, p. 240). Es decir, reificada con el mundo, no lo escucha ni tampoco le responde, porque el sujeto cree no tener nada que decir ni nada que atender, pudiendo resumirse en una relación en donde no existe una relación responsiva. Un ejemplo de lo anterior es el sujeto que se levanta todos los días a un trabajo que no le gusta y en donde siente que no es reconocido, aún más, no se siente llamado o interesado por lo que hace; tal que, lo que ocurra con la empresa donde trabaja no le interesa porque no se siente parte de ella, y que puede representarse con esta frase típica de Chile: No, yo no sé nada, yo trabajo aquí nomás. Por otro lado, la *resonancia* es fundamentalmente “[...] una forma de relación responsiva que se encuentra construida por: a ← fección y e → moción, interés intrínseco y autoeficacia, en donde el sujeto y el mundo se conmueven y transforman mutuamente” (Rosa, 2019, p. 227), pues el mundo se presenta audible, ya que el sujeto reconoce a su mundo circundante pudiendo ser alcanzado (afectado) y alcanzar (afectar) posibilidades de haceres teniendo algo que decir, por ello, se siente interpelado por él mundo y otros sujetos, por tanto responsivo. Un ejemplo en este caso es aquel sujeto que se levanta todos los días a su trabajo sabiendo que quizás pueden ocurrir diferentes conflictos dentro del mismo, pero que, sin embargo, siente que puede movilizar el mundo y el mundo puede gatillar en el transformaciones, de tal manera que se vuelve una relación bidireccional que lo transforma en su convivencia. Ahora bien, no es que este sujeto sufra de excéntrico positivismo ante las adversidades, puede mantenerse efectivamente alienado, pero posibilitando una sensibilidad en la relación para superar la alienación.

De lo anterior, estos dos tipos de relaciones (Resonantes y Alienadas), si bien son conceptos contrarios, de ellos resulta una dialéctica que posibilita el logro de una estabilidad resonante a partir de momentos de alienación, ya que, si el sujeto se experimenta constantemente en la alienación no habría cabida ni destellos de superación de tal alienación, y si, por otro lado, se buscara una utopía en donde todo el mundo resuene en todos sus modos podría alentar a un absolutismo que suprima todo lo no resonante o lo incoherente a un ideal de resonancia (Rosa, 2019).

Es así que, por un lado se puede mantener una relación constante en la alienación y, a la vez, tener oasis de resonancia, como, por otra parte, se pueden tener momentos de alienación que se puedan convertir en potentes fuentes de resonancia. De este modo, la sensibilidad tanto a la alienación para poder actuar a modo de superación, como a la resonancia para mantener estable el logro relacional, genera y fortalece recíprocamente la posibilidad de transformación del sujeto y su mundo, de manera que pueda en él encontrar un fluir de posibilidades que, a pesar de ser contradictorias, permiten otras maneras de vivir, pues si el autor de este trabajo estuviera conforme con las relaciones y haceres de sí mismo y lo que percibe ¿estaría escribiendo sobre aquello?

DOCENCIA COLONIAL VS DOCENCIA DECOLONIAL

A continuación, se pretende levantar como componentes característicos una docencia colonial y una docencia decolonial, ambas teniendo como cualidad fundante de su accionar la alienación y la resonancia. Respectivamente, la docencia colonizadora basa su accionar en un modo que relaciona al mundo reificadamente, mientras que se aliena a sí mismo, en contra parte, la docencia decolonial parte acentuando la resonancia de las relaciones, validando, recuperando y complejizando el proceso educativo. Estos dos tipos de docencias son una posibilidad para repensar las relaciones en la educación entre el profesor, el estudiante y lo disponible (materiales, objetos, tecnología, etc.). Sin embargo, es importante mencionar que

no se propone un ideal de un educador, o una receta para ser alienante o resonante, sino que a partir de estos conceptos entablar ciertas posibilidades de hacer.

LA DOCENCIA COLONIZADORA

El colonialismo funciona instaurando rangos de subordinación, creando organismos de normalización y estableciendo modos de enseñanza que se implantan en las personas y en el sentido común cotidiano de manera represiva (Rivera-Cusicanqui, 2018), aunque a veces en el silencio acostumbrado de la inconsciencia colectiva. El/la educadora se encuentra en una relación alienante del fenómeno educativo cuando pasa de ser un mediador del aprendizaje del estudiante, a ser un agente que se caracteriza por imponer lo que las/os educandos deben aprender. En palabras de Freire (2005, p. 80), refiriéndose a la concepción bancaria de la educación, “[...] el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados”. De esta manera, el mal llamado educador cosifica a sus estudiantes tomando un control de dominación sobre la clase, funcionando como un panóptico, buscando más seguridad y eficiencia de las tareas, y mal entendiendo el éxito de una clase cuando ocurren situaciones que fueron pensadas tal cual lo fue en la teoría (situaciones controladas), convirtiéndose así, en un dispositivo más de tantos que ya tiene el sistema educativo.

A continuación, se presentan 3 componentes que son parte de un triángulo de alienación (Figura 1) característica de la relación de un profesor/a colonial.

Figura 1: El triángulo de la alienación.



Fuente: Basado en Rosa (2019).

Cuando los/as profesoras ejercen un control de dominación o sienten que deben hacer algo para obtener ese dominio, como también cuando no pueden establecer hilos relacionales con los estudiantes, aparece la primera condición para la relación del triángulo de alienación en la escuela, ya que:

Los docentes tienen el sentimiento de estar constantemente luchando contra las perturbaciones, las distracciones y las provocaciones; su expectativa de autoeficacia se hunde, en la medida en que se solidifica la impresión de que no pueden alcanzar a los alumnos y de que estos no tienen interés en la materia ni están abiertos al encuentro personal (Rosa, 2019, p. 315).

Por otra parte, en la mirada colonial alienante de la docencia, ocurre un énfasis a la optimización de los trabajos y al comportamiento ideal que se quiere en sus estudiantes, por sobre el interés que pueda causar entusiasmo en los educandos, atendiendo a frases como “Escriba más rápido”; “Pinte más bonito”; “Tiene que mejorar su letra”; “Mire a su

compañero, él está calladito”; “Debemos ser el curso que está más en silencio y más ordenado”. En consecuencia, la docencia colonizadora le entrega énfasis primordial al cómo se hace esa tarea y al cumplimiento de la misma, lo cual, para Vaca; Varela (2015), es bajo estas instancias donde se evidencia un cuerpo silenciado en el control. El control ejercido, no es un control compartido: el profesor es profesor porque enseña a someterse, y el estudiante porque aprende a someterse.

En relación a lo último mencionado es que se abre la segunda condición desde el otro polo de la relación, en la que “[...] los estudiantes experimentan a sus docentes (y a menudo también a sus compañeros) como desinteresados, indiferentes o incluso como adversos y hostiles” (Rosa, 2019, p. 315). Desde este principio, Foucault (2004) los llamaría cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables, tanto a docentes como a estudiantes, ya que el aprendizaje de ambos se va encapsulando y perdiendo la esencia educativa de la creación de relaciones posibles.

Finalmente, como tercer componente que forma parte del triángulo de alienación, aparece el material, el intermediario o herramienta entre la relación del docente y el estudiante que permite, o de manera contraria, traba e impide el desarrollo pleno de la relación. En términos prácticos, el problema suele consistir cuando el material (que puede ser un currículum, un libro, la pizarra, etc.) se interpone entre educadores y educandos, por ello, el material es percibido como inadecuado a la vivencia (Rosa, 2019). Por ejemplo, se compran instrumentos electrónicos de última generación para innovar los procesos de enseñanza, sin embargo, si se profundiza sobre el uso de tecnología en la educación, se puede mencionar que aquella no entrega posibilidades relacionales, si no que, permite un mayor control por parte de los educadores hacia sus estudiantes.

De tal modo, la permanencia de estas relaciones alienantes en el fenómeno educativo permiten que existan modos pedagógicos coloniales imperantes que dificultan un establecimiento de relaciones resonantes. Como vimos anteriormente, quien realiza docencia se vuelve un guardia, y su estudiante: el cuidado, y el material: la herramienta que docentes usan para salvaguardar y castigar al estudiante. De este modo, la rigidez, linealidad, los podios de altura para los/as docentes, la homogeneidad en la vestimenta, son ejemplos de colonialidad impuesta por normas o diseños superiores a la decisión de docentes, pero que se ve reflejada en su actuar cotidiano en la relación con sus estudiantes.

LA DOCENCIA DECOLONIAL

Es impensable que un docente sea decolonial si replica un currículum tradicional y no intenta salir del mundo dado, es por ello que el/la docente (entendiendo que se mueve entre paredes limítrofes) no se conforma con lo prescrito, lo estático; busca agrietar las paredes del enorme embalse repleto de agua sabia para buscar alternativas, *otras posibles*, “[...] el *modo otro* es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad” (Walsh, 2014, p. 20).

A continuación, se presentan 3 componentes que son parte de un triángulo de resonancia característica de una docencia decolonial resonante (Figura 2).

Figura 2: El triángulo de la resonancia.

Fuente: Basado en Rosa (2019).

Si anteriormente la docencia colonizadora tenía la imagen de un panóptico que lo vigila todo, la docencia decolonial resonante comprende el control como una forma de poder compartir en el respeto las libertades y deberes de los participantes. Al establecer nuevas formas de relación (horizontal, bidireccional, recíproca, de escucha y respeto mutuo), de esta manera, educador y educando pueden alcanzarse, cumpliendo así la primera condición para que se constituya el triángulo de resonancia como paradigma de una clase escolar lograda.

La docencia resonante busca constantemente un porqué de sus acciones, las cuales, deben estar inexorablemente ligadas al contexto del educando. En este sentido, la segunda condición del triángulo de resonancia se estaría cumpliendo cuando en el proceso de responder aquellas preguntas el educador “[...] tiene *algo* que decir con respecto a lo cósmico de la relación, es decir, cuando el tema tratado lo interpela en algún sentido importante” (Rosa, 2019, p. 318). De esta manera, los intereses, gustos y costumbres del docente, junto con su enseñanza se vuelve viva y significativa, porque esta puede quizás transformar al educando y su entorno, percibiéndose como un agente relevante en el contexto donde se desenvuelve.

La apertura de mundos es un proceso que comienza con el entusiasmo del educador, quien despierta la disposición a la resonancia de sus educandos, de tal modo educador - educando le dan vida o hacen hablar al material. De este modo, como tercera condición, mediado y motivado por docentes, los estudiantes deben permitirse explorar el material de la clase, estar dispuestos a aventurarse en el mismo y a dejar movilizarse por él (Rosa, 2019). De lo anterior, para lograr esta condición es que quien ejerce la docencia debe convertirse en un niño más, pues si el sistema escolar busca convertir al niño prontamente en adulto, ¿por qué no convertir al docente en niño?, un ser creativo, artístico, expresivo, creador, curioso, colaborativo. La docencia decolonial como inspiradora debe ser la primera que se relacione con lo otro, los objetos, el espacio, el tiempo y las personas, en el sentido de la definición de exterioridad mencionada por Dussel (2011), debe tener una comprensión de trascendentalidad; pues así como un taxista no es una extensión mecánica del taxi, el/la profesora no es una extensión mecánica de lo dado, si no que es un otro que interpela en su distinción. Es por ello que, debe tener en cuenta estar abierto a reinventarse cada vez sea posible, y para ello debe tener un fuego interior del que hablamos anteriormente que lo haga ser un explorador de la vida y un observador crítico de la misma, en miras a que juntos con sus educandos abran aún más las posibilidades de aprendizajes.

Por último, Rosa (2019) plantea que el respeto entre los/as estudiantes en la horizontalidad y la disposición a la resonancia en los educandos solo puede presentarse cuando el clima de la clase lo permite, es decir, cuando los educandos no se ven involucrados

permanentemente en experiencias alienantes. En este sentido, los/as docentes deben entregar espacios democráticos para la solución y superación de situaciones entre estudiantes, por lo cual, se invita a una reflexión entre educador- educandos y educandos - educandos. La finalidad de lo anterior recae en poder identificar las situaciones puntuales que generan revuelo en el aula, de forma en que se puedan generar propuestas de soluciones, y en última instancia, promover esta solución auténtica del grupo entre los mismos actores involucrados. En perspectiva, el/la educadora debiese ser una mediadora que comprenda las diferencias de sus educandos para poder entablar relaciones en el respeto y aceptación mutua.

PARA SEGUIR CONVERSANDO: DE LA DIALÉCTICA ENTRE ALIENACIÓN Y RESONANCIA DE LA DOCENCIA DECOLONIAL

Como se ha mencionado, hasta ahora, parece que ha predominado un sistema educativo formal que exige emerger una docencia colonial, debido a que en las relaciones de los sujetos aparece el otro, que tiene su historia, su cultura, su exterioridad y que no se le ha dejado ser otro (Dussel, 2011). En consecuencia, aparece la alienación como una característica que es base para la imposición de una docencia colonial y que estanca los 3 principios relacionales de la *otra mirada*, configurándose una colonialidad en el profesorado. De este modo, es importante impulsar un tipo de filosofía que nos permita pensar desde las necesidades y posibilidades de nuestro territorio, que acompañada por diversas cosmovisiones y grupos alternos puedan levantar bases para una educación y ética intercultural (Méndez-Reyes, 2021), un llevar a cabo acciones consensuadas de sentires.

Entonces, el primer acercamiento hacia la construcción de relaciones resonantes en docencia estaría marcada por propuestas que busquen escarbar las raíces de Abya Yala para recuperar las semillas ancestrales del vivir, reinventar las relaciones del ser humano con el mundo y el otro; dejando de lado la competencia para adentrarse en la complementariedad (Rivera-Cusicanqui, 2018). Asimismo, se buscaría la reflexión crítica, el cuestionamiento de lo ya aprendido; en donde todos estos saberes y aprendizajes tengan significaciones en la cotidianidad que den sentido a lo vivido. Por último, se destaca el complejizar los procesos educativos para abrirse a las posibilidades de aprendizajes y enseñanzas, las cuales vayan en miras hacia un reconocimiento de mundos que caben en otros mundos, de forma en que estos colaboren y complementen a fin de un vivir fraternal en respeto hacia nuevas posibilidades relacionales. En este sentido, y sumado a lo que se ha planteado en párrafos anteriores, la pedagogía decolonial debe tener como motor principal las diferencias personales y contextuales que se logran reconocer en este diálogo de saberes con el otro. De este modo, las maneras diferentes de pensar, sentir, aprender, enseñar y/o conocer junto con las constantes reflexiones, darán paso a un mundo de posibilidades. Por lo anterior, llevar a cabo una docencia decolonial implica la existencia de una conversación, donde no se impone un discurso o un pensamiento, el cual, es el único válido, sino que más bien se entiende que, dependiendo del contexto o realidad de cada persona, el pensamiento será distinto, y no por ello significa que uno estará por encima del otro. De la misma manera, Ortíz Ocaña; Arias López; Pedrozo Conedo (2018a, p. 213) plantean como una particularidad de las pedagogías decoloniales que son “[...] pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos otros igualmente válidos a los saberes establecidos”.

Para detallar, las relaciones que principalmente fundan a una docencia colonial son de características alienantes, las cuales, sin perjuicio de lo anterior, pueden tener pequeños momentos de resonancia. Por otro lado, la docencia decolonial mantiene relaciones resonantes, con momentos de alienación, por tanto, la alienación se vuelve requisito para una

docencia decolonial, pero no la define, son momentos que se superan para dar paso a la resonancia. Como hace referencia, Rosa (2019) al explicar los momentos alienantes en una relación resonante, los cuales, son periodos transitorios que no se pueden evitar y que son necesarios para construir nuevas relaciones resonantes, por tanto también, permiten establecer ejes estables de resonancia. A partir de lo anterior, se quiere aclarar que la docencia decolonial, se encuentra en la dialéctica alienación-resonancia, acentuando y posibilitando relaciones resonantes.

De igual manera, es vital tomar en cuenta la docencia colonial y docencia decolonial recién vistas como puntos de partida de una montaña rusa, en donde quizás el lector se haya identificado más con una que con otra, pero difícilmente con la totalidad de una de ellas. De tal modo, y como mencionamos, es que no se puede llevar a cabo relaciones resonantes si no se es sensible a las experiencias alienantes, y por ello, si se pretende quedar en una de estas dos relaciones permanentemente (resonancia o alienación), sería una contra prudencia con respecto a lo que se propone, ya que, por el lado de la alienación, se negaría toda posibilidad de acción, mientras que, por el lado de la resonancia, negaría toda posibilidad de acción que no sea resonante para el sujeto. Si bien ambos polos son de total atención, se invita a una mirada de constante superación de modos relacionales, pues, si se mantiene una propuesta homogénea de la relacionalidad educativa se podría acabar en un sin fin de colonialidad epistémica; en cambio, si danzamos en los bordes decoloniales se podrá continuar en la búsqueda de una vida en armonía (Ortiz Ocaña; Arias López; Pedrozo Conedo, 2018a), o como se referiría Rosa (2019) estar abierto a las posibilidades de un escuchar responsivo, donde converjan el ser reconociendo a otros, al mundo y al mundo de los otros. Así como se manifiesta en la (Figura 3), en la didáctica del docente decolonial, se asume la posibilidad de situaciones de alienación como crisis de flujos relacionales de sentido que por tanto deben ser vistos y explicitados, no ocultos ni omitidos. De esta forma se entiende la base que todo sistema está en un constante flujo de ida y vuelta entre la resonancia y la mudez, el caos y el orden, el equilibrio y desequilibrio.

Figura 3: La dialéctica de la docencia decolonial resonante.



Fuente: Basado en Rosa (2019).

El desafío, por lo tanto, es disponerse a que todo acto educativo y, por lo tanto, didáctico decolonial requiere situarse en la condición de una suerte de activación dialógica, asumiendo que la postura inicial de quienes entran en dicha relación difícilmente será similar a la final. Esto adquiere mayor complejidad dependiendo de los contextos y territorios donde se sitúen quienes participan de la relación didáctica, sus historias, paisajes, alimentos, danzas y todas las manifestaciones de la motricidad que tienen presencia en su cotidianidad y episteme.

REFERENCIAS

- APPLE, M.; BALL, J.; GANDÍN, L. **The routledge international handbook of sociology of education**. New York: Routledge, 2010.
- CALVO, C. Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 1, p. 91-106, 2005.
- CALVO, C. **Ingenuos, ignorantes, inocentes**. Santiago: Ediciones de la Junji, 2017.
- DÁVILA DEL VALLE, O. Ética, poder, educación: Paulo Freire y Michel Foucault. **Diálogos**, v. 94, p. 50-77, 2013.
- DUSSEL, E. **Filosofía de la liberación**. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2011.
- DUSSEL, E. **Filosofías del sur y descolonización**. Buenos Aires: Editorial Docencia, 2014.
- DUSSEL, E. **Filosofía de liberación: una antología**. Ciudad de México: Editorial Akal, 2021.
- ESCOBAR, A. **Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino América**. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2018.
- BELLEI, C. **El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena**. Santiago: LOM ediciones, 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Madrid: Siglo XXI editores, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. 2. ed. México: Siglo XXI editores, 2005.
- GÓMEZ, A. Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. **Revista latinoamericana de estudios educativos**, v. 40, n. 2, p. 93-114, 2010.
- MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.
- MÉNDEZ, M. La educación mediada por el mundo. Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras. **Revista Electrónica Educare**, v. 14, n. 1, p. 47-58, 2010.
- MÉNDEZ-REYES, J. Colonialismo occidental: ¿civilización o barbarie? Apuntes para la reflexión desde el pensamiento decolonial de Aimé Césaire y Frantz Fanon. **Omnia**, v. 20, n. 3, p. 92-105, 2014.
- MÉNDEZ-REYES, J. **La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber: una propuesta epistémica**. Cuenca-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana, 2021.
- MENDOZA, M.; MORENO, A. **Juego, infancia y corporeidad**. Santiago: Ediciones de la Junji, 2018.

ORTIZ OCAÑA, A.; ARIAS LÓPEZ, M.; PEDROZO CONEDO, Z. Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. **Revista Ensayos Pedagógicos**, v. 13, n. 2, p. 201-233, 2018a.

ORTIZ OCAÑA, A.; ARIAS LÓPEZ, M.; PEDROZO CONEDO, Z. **Decolonialidad de la educación**: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Colombia: Editorial Unimagdalena. 2018b.

PORTO-GONÇALVES, C. Abya Yala, el descubrimiento de América. In: GIARRACCA, N. (comp.). **Bicentenarios (otros), transiciones y resistencias**. Buenos Aires: Uma Ventana, 2011. p. 39-46.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUINTRIQUEO MILLÁN, S. E.; QUILAQUEO, D.; LEPE-CARRIÓN, P.; RIQUELME, E.; GUTIERREZ, M.; PEÑA-CORTES, F. Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 17, n. 2, p. 217, 2014.

RIVERA-CUSICANQUI, S. **Un mundo ch'ixi es posible**. Ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2018.

ROSA, H. **Resonancia**: una sociología de la relación con el mundo. Buenos Aires: Katz editores, 2019.

TAVARES, P. A.; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016.

VACA, M.; VARELA, M. . **Motricidad y aprendizaje**: el tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6). Barcelona: Graó, 2015.

VARGAS POLANIA, E.; BOLAÑOS ILES, A; TORO AREVALO, S; CASTIBLANCO RODRIGUEZ, E. Existir desde la relacionalidad: educaciones en la vivencia del saber vivir andino-amazónico desde las entrañas de los pueblos Nasa y Coreguaje de Colombia. **Estudios Pedagógicos**, v. 48, n 2, p. 435-449, 2022.

VÁZQUEZ OLIVERA, M. G. La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. Latinoamérica. **Revista de Estudios Latinoamericanos**, n. 60, p. 93-124, 2015.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Entramados: Educación y Sociedad**, v. 1, n. 1, p. 17-30, 2014.

Recibido en: 17 marzo 2024.

Aprobado en: 09 jul. 2024.