

**Imaginarios Coloniales En La Práctica Educativa De Los Docentes De Básica Primaria En El Sistema Educativo Comfandi En La Sede San Nicolás En La Ciudad De Cali**



William Andrés Arias Benavides

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Maestría en Educación, Estudios del  
Cuerpo y la Motricidad

Universidad del Cauca

Director: PhD Robinson Meneses

Popayán, Colombia

Septiembre 30 de 2023

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

Claudia P. Burbano A

---

Jurado: Mg. Claudia Patricia Burbano



---

Jurado: Dr. Alfredo Gómez Palomino



---

Director: Dr: Robinson Meneses

## Resumen

La presente investigación tuvo como propósito profundizar sobre imaginarios coloniales presentes en la práctica educativa actual de docentes en Latinoamérica, para ello se sumaron principalmente voces de autores del mismo hemisferio. Conceptos como decolonialidad, transmodernidad fueron clave, ya que desde estos se señalan las implicaciones de una colonialidad no percibida. Se colocó en diálogo el concepto de imaginarios desde una génesis colonial y expuso cómo se encarnan en la corporalidad de docentes de básica primaria en la institución educativa Comfandi San Nicolas. El enfoque de investigación se inscribe en lo cualitativo y utilizó como método la teoría fundamentada para lograr la comprensión, al contrastar teoría formal y sustantiva. Dando origen a 3 categorías selectivas y una categoría central. Se estableció relación entre la institucionalidad colonial latente y la generación de imaginarios que influyen en la práctica educativa docente, a través de una relación de poder que perpetúa en lo educativo un sistema de orden colonial.

*Palabras Clave:* Colonialidad, Modernidad, Imaginarios, Decolonialidad.

## **Imaginarios Coloniales En La Práctica Educativa De Los Docentes De Básica Primaria En El Sistema Educativo Comfandi En La Sede San Nicolás En La Ciudad De Cali**

Indagar respecto a la práctica educativa de los docentes se convierte en una prioridad en educación básica primaria, sobre todo, posibles imaginarios que la condicionan y determinan. Por esto, surge la necesidad de revisar dichos imaginarios desde su génesis moderno-colonial, para reflexionar sobre dichas estructuras aún imperantes y dominantes en espacios educativos.

En este horizonte, el docente participa como un agente dominante, que desde su rol lleva sobre sus hombros siglos de reproducción de prácticas educativas, lo que deriva en una relación dominador-dominado entre docentes y estudiantes. Perpetuando así, un modelo de subordinación que necesita cuerpos ordenados en silencio y en quietud dentro del aula.

Para ello, se hace necesario develar imaginarios coloniales latentes en la práctica educativa precediendo un camino para apostar por propuestas emergentes y reflexivas que despojen la venda colonial que permanece vigente. En ese sentido, la investigación apunta a lograr mayor comprensión sobre imaginarios coloniales, muchas veces invisibles en la práctica educativa de los docentes.

Como método de investigación se aplicó teoría fundamentada, ya que sus características metodológicas permitían recoger acciones, hechos e impresiones de las observaciones del trabajo campo, para consolidar la teoría sustantiva pertinente y abrir espacio a tres categorías selectivas en los hallazgos que posteriormente, se triangularon con teoría formal en una categoría central que expone los puntos claves de la investigación.

De este modo, se encuentran imaginarios que condicionan la práctica educativa del docente, que direccionan la posición dominante de este y que no duda en hacerla valer cuando

emergen contrariedades a aquellos cuerpos quietos, en silencio y atentos a sus disposiciones. Es decir, a aquellos cuerpos dóciles que se producen desde el tiempo colonial.

### **Planteamiento del Problema**

El modelo educativo latinoamericano fue modelado de acuerdo a las necesidades, disposiciones, políticas públicas dictaminadas desde la colonia por países colonos y asentadas en la República con los movimientos criollos. Martínez Boom (2012):

Hacia la segunda mitad del siglo XVIII, el Estado Español a través del movimiento estatalista vislumbró como una estrategia política para llevar a buen término su proyecto ilustrado, efectuar toda una “pedagogía social de masas”, en aras a hacerlas más útiles en términos económicos tanto a la sociedad como al Estado. (p. 122).

Es decir, que el modelo educativo se desarrolló a partir de una configuración de un sujeto universal, moldeado desde una relación dominante, ejercida desde lo político, económico, social, cultural y ontológico, dirigida sin pudor a pueblos originarios, afrodescendientes y mestizos. Valiéndose de políticas públicas con génesis colonial, determinando con ello el destino próximo de dichas comunidades situadas en posición de inferioridad. Al respecto Quijano expresa (2000) “los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales”. (p. 780)

El campo educativo no fue ajeno a dicha conquista cultural, que conserva vigentes algunos de sus propósitos casi 500 años después. Siendo esta utilizada como instrumento político para legitimar y garantizar la existencia del proyecto colonial-moderno dominante. Así, la

educación responde a los objetivos de la modernidad enfocada en emprender caminos hacia dicho sujeto universal que necesita un cuerpo productivo y útil para el Estado.

Otra distinción necesaria que hay que hacer es el tránsito de un colonialismo a una colonialidad. Es decir, no solo el sometimiento de territorios, recursos, (colonialismo), si no, también la colonialidad que se presenta como artífice del dominio del pensamiento, como producto de la posición subordinada natural atribuida desde la conquista. Es decir, la colonialidad se quedó para conquistar imaginarios, cuerpos, símbolos, expresiones, intelecto y formas de ver el mundo.

Así, la formación, las formas de ver el

mundo y construcción de sujeto, se ven determinadas desde un dispositivo asentado en una matriz eurocéntrica, Ramallo (2017) “Esa visión universal (la misma que caracterizó a las otras manifestaciones científicas, literarias y artísticas) ubicó a los pensadores y a los grupos de educadores, juntos con sus textos y sus experiencias.” (p.25) en una cartografía diseñada por los parámetros de la cultura europea” al que también refiere brevemente Dussel:

“Eurocéntrico significa que enseñamos una historia de la cultura y una cultura como universal a la europea y la enseñamos en la escuela primaria, la prepa y universidades.”

“Tenemos un eurocentrismo que desprecia lo propio. Todos nuestros currículos, de la escuela primaria, secundaria, universitaria son eurocéntricos”. (Carlos Ometochtzin, 2018)

Puede anunciarse así, que las prácticas educativas están estructuradas desde el pensamiento dominante eurocéntrico colonial en lo cotidiano, de forma sutil e incluso imperceptible. Arias & Ortiz (2019) lo corroboran planteando que “(...) desde el quehacer que se

ejercita comúnmente en el colegio, de forma muy poco visible se hace dominante, excluyente, avasallante, con una colonialidad no concienciada, no percibida, no reconocida” (p. 9). Según lo expuesto hasta aquí, se da lugar a una relación evidente de Saber-Poder ejercida en espacios educativos sobre aquellos cuerpos educados bajo la cobija del Estado, que para ello utiliza la figura del docente, como agente instruido y capacitado para asumir funciones reivindicativas de dicha relación Saber-Poder.

Sujetos (docentes) que históricamente responden a imaginarios instituidos que determinaron la escuela, principalmente concentrando sus dispositivos en lo racial, sacro, nacional y racional. Fenómenos fuertemente instituidos en la colonialidad/modernidad, de los cuales se valió para dirigir y conquistar cuerpos discursos y prácticas.

Así, se evidencia desde proyección de discursos, lenguaje corporal, oral, dominio sobre las prácticas “necesarias para la instrucción”. A lo que se suma un fuerte privilegio histórico hacia el conocimiento numérico y lectoescritor como ejes infaltables en la formación, tanto en tiempos similares para su aprendizaje, como en proyección de sujeto productivo a la sociedad, cuerpos dóciles para aprender e instrucción de los docentes. Así, dejando limitadas o rezagadas en relevancia algunos otros campos de la formación tales como Educación Artística, Educación Física e incluso Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta que en básica primaria, se incorporan las bases del aprendizaje académico, nociones culturales y relaciones sociales que configuran la percepción de sociedad; cabe preguntarse si dichos principios se gestan a partir solo del currículo o también responden a imaginarios con los cuales fue formado el docente. Es pertinente preguntarse si existe conciencia de prácticas coloniales-dominantes en las prácticas educativas y cómo perciben los docentes la reproducción de la colonialidad en el aula. Será que, ¿persisten herencias coloniales en prácticas

pedagógicas?, ¿reproduce el docente la relación dominador-dominado (tan explícito en lo colonial) ?, ¿existe un cuerpo docente colonizado en sus prácticas corporales? ¿Qué papel juega en la relación docente-estudiante?, ¿Es pertinente articular el campo de la motricidad como acto consciente para responder a estas preguntas?

### **Formulación de la Pregunta de Investigación**

De acuerdo a la formulación del problema, donde se analiza la colonialidad desde el contexto educativo y como esta hace parte de una estructura de conquista simbólica que se reproduce hasta nuestros días, nace la siguiente pregunta de investigación : ¿Cuáles son los imaginarios coloniales en la práctica educativa de los docentes de básica primaria en el Sistema Educativo Comfandi en la sede San Nicolás de la ciudad de Cali?

### **Justificación**

Imaginarios sociales basados en racionalidad, racismo, disciplinamiento, modelo de civilización tomaron un rol protagónico en la conformación de la estructura educativa desde la colonia. Punto de partida en el que se instituyen relaciones dominantes validadas a partir de dichos imaginarios, entre ellas la relación docente-estudiante.

Entonces, es importante explorar discursos hegemónicos y heredados en la práctica docente, manifiestos en un cuerpo que ha estado permeado de dicha colonialidad, desde imaginarios germinados en los procesos históricos latinoamericanos, que perpetraron una educación disciplinaria, impositiva y subordinada a una voz de autoridad. Por lo tanto, emerge la necesidad de reflexionar sobre procesos pedagógicos reproducidos por siglos en el contexto latinoamericano.

En consonancia con las prácticas dominantes ejercidas por docentes, es pertinente acercarse a la teorización de un posible cuerpo colonial que proyecta el docente en las aulas. Para

ello se toma como referencia parte de la obra del filósofo, psiquiatra y activista caribeño Franz Fanon (2018) quien esgrima y descifra, las formas (características) de un cuerpo colonial latente en las estructuras sociales de pueblos históricamente colonizados. Tema que aún es poco tratado a profundidad desde la episteme del cuerpo occidental, lo que evidencia una conceptualización limitada del tema en cuestión. Zandra Pedraza (2007) asiente al respecto:

Los principales vacíos que se pueden detectar en los estudios del cuerpo en la región provienen de los pocos avances e interpretaciones que hay disponibles acerca de la condición del cuerpo durante la Colonia, pues buena parte de los trabajos especializados se han ocupado del tema a partir de mediados del siglo XIX. (p.10)

La presente investigación pretende contribuir desde la reflexión conceptual de los procesos coloniales en el contexto educativo como novedad al grupo de Investigación Kon-moción de la universidad del Cauca y a su raíz ético-política; articulando el campo de la Motricidad y el Pensamiento Decolonial, en un contexto educativo. Autores como Manuel Sergio y Eugenia Trigo plantean la Motricidad como un algo político que busca una nueva concepción de sujeto, además de romper paradigmas hegemónicos y dominantes.

Allí, cabe anotar que planteamientos claves del pensamiento decolonial se encuentran manifiestos en sus obras; ambos campos comparten fundamentos y propósitos similares. Se encuentra una relación que puede enriquecer la epistemología del campo de la motricidad, sumando a la propuesta voces de autores como Enrique Dussel, Franz Fanon, Anibal Quijano y Kahterine Walsh, Castro-Gomez, Zandra Pedraza entre otros.

Es importante, apuntar a la necesidad del pueblo Latinoamericano de reconfigurar su cuerpo colonizado para liberarse de ataduras históricas, para dar un paso para aquel giro decolonial y profundizar en el estudio del cuerpo y así, optar por epistemologías que respondan

al contexto. Para ello es necesario revisar la educación básica, ya que es un espacio de formación que configura las bases de cómo se constituye un sujeto en sociedad.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Comprender los imaginarios coloniales en las prácticas educativas de los docentes de básica primaria en el Sistema Educativo Comfandi en la sede san Nicolás de la ciudad de Cali.

### **Objetivos Específicos**

- 1-Analizar las prácticas pedagógicas desde el quehacer docente en el aula de clase.
- 2- Describir los imaginarios coloniales presentes en las prácticas educativas de los docentes.
- 3-Identificar cuales son los imaginarios coloniales presentes en los procesos metodológicos desarrollados en las prácticas docentes.

## **Marco Referencial**

### **Antecedentes**

Las bases de datos revisadas fueron: EBSCO; Redalyc; Dialnet; E-Book; utilizando criterios de búsqueda de las categorías y sus respectivos cruces: (Imaginarios-Educación), (Imaginarios-Coloniales), (Imaginarios-Docentes), (Colonialidad-Educación). Encontrando investigaciones relevantes para la construcción teórica en la presente investigación. Cabe anotar que sobre la categoría *imaginarios coloniales* no se precisaron investigaciones en el contexto colombiano hasta la fecha del presente escrito.

### ***Antecedentes Internacionales***

Montes (2015): Venezuela, *Imaginarios Sobre Educación Instituidos en la Normativa Legal Venezolana*. Utiliza como metodología el Análisis documental comparativo entre 1958-2015. En el estudio se menciona como el docente se ve y desenvuelve desde las

denominaciones o disposiciones normativas efectuadas por el Estado. Un caso evidente de cómo lo institucional modela el oficio del ser docente, quien se construye desde lo instituido y así mismo genera imaginarios que respondan a esto.

Así, se ejemplifica cómo el Estado Venezolano orientó y formó en cada época diferentes modelos: práctico-artesanal; tecnocrático y academicista, determinando características a cada uno de estos.

Por otro lado, el estudio en su apartado “Concepciones sobre el ser docente” describe en un cuadro comparativo un resumen de los imaginarios relacionados con la finalidad de la educación y el enfoque pedagógico que se expresan los documentos legales sobre educación.

Olmos & Rubio (2013). España. *Corporalidad del buen estudiante*. Es un estudio centrado en la construcción de la representación del “buen estudiante” a partir de percepciones y clasificaciones, principalmente de tipo racial del estudiantado. Para la presente investigación es necesario precisar en las representaciones e imaginarios raciales que emergieron en el trabajo de campo del estudio en mención : se denota la relación respecto a fracasos y aciertos académicos a los que docentes y directivos de la institución definen relacionan con el estudiantado inmigrante, reafirmando estereotipos raciales, como lo expresa el cuarto punto titulado *Cuerpos etnificados y éxito escolar “ Dime de donde eres y te dire que tal te ira en la escuela”* de la investigación mencionada.

En esta se observa una relación entre el lugar de procedencia y el “nivel cultural” de estudiantes latinoamericanos, según las palabras del profesorado encuestado. El estudio evidencia un claro discurso racial frente al estudiantado latinoamericano, a quienes incluso hacen distinciones como más cercanos e inteligentes aquellos con una tez más cercana al fenotipo local. Hecho que demuestra que las comparaciones, no se determinan sólo por el lugar

de prudencia , si no por un carácter racial

Una de las conclusiones de la investigación apunta a develar aquel imaginario racial de los docentes y directores referente a relacionar el éxito escolar con la etnificación, atribuyendo naturalización de algunos rasgos físicos con capacidades innatas (tal como se ha expuesto durante la investigación en curso).

Núñez (2010) en su investigación *La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes* realizada en Táchira-Venezuela. La investigación coloca en evidencia cómo el imaginario tecnocrático docente derivado de la razón moderna, desconociendo en momentos subjetividades y particularidades en la educación rural, es decir docentes que no responden al contexto sociocultural, porque anteponen su visión racional de educación.

El estudio Aplicó el método Hermenéutico-Dialéctico, asumiendo la metodología cualitativa con entrevistas semiestructuradas a 2 docentes directivos y 3 docentes rurales. Sus hallazgos se dan a partir de la reducción y categorización de los datos cualitativos, de los cuales emergieron cinco (5) categorías: Visión de la Educación Rural, Finalidad de la Educación Rural, Necesidades Educativas, Formación Docente y Currículo para la Educación Rural.

### ***Antecedentes Nacionales***

Arias & Ortiz (2019) en la investigación Currículo Decolonial, llevado a cabo en la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca en el municipio de Ciénaga-Santa Marta. Se centra en anotar como problemática lo inadvertido del currículo dominante y acciones coloniales no percibidas dentro del aula. Como: “ huellas de invisibilización, dominio, exclusión, avasallamiento, segregación, injusticia social, marginalidad, dentro de todas las bio.praxis existentes, tanto nivel comunitario como escolar” (p. 11). Para los autores dicho contexto genera

huellas que posteriormente son trasladadas a otros espacios de manera inconsciente. Arias & Ortiz (2019):

Estas acciones de forma inconsciente, o quizá consciente, intencional o quizá con intención, incorporan elementos de violencia, de dominio, que hacen parte de aquellos fenómenos heredados de la colonialidad y generados por ella misma en su dinámica existencial; donde no hay promoción del ser, donde se subvalora la libertad y la felicidad.(p.11).

Como objetivo de este antecedente, se podría inferir la observación de la emergencia de lo colonial en la bio-praxis de la relación docente estudiantes, docentes y comunidad educativa en general. En la metodología realizaron entrevistas o como lo llaman sus autores “*conversar alterativo*” con 10 docentes, 2 directivos y estudiantes de los grados 6-3, 6-4 y 7-1. En sus hallazgos proponen un currículo emergente al instituido, planteado respetando la visión del “otro” y las visiones otras.

Ayala et al (2014) en su trabajo doctoral *Imaginario de los Maestros de Educación Básica y Media(...) Frente a la Evaluación del Aprendizaje* llevado a cabo en la localidad Engativa-Bogota D.C-Colombia. El estudio se basó en un tipo de investigación cualitativa con enfoque interpretativo en un estudio de caso. En sus hallazgos, se hace evidente que en la mayoría de los casos existe un desconocimiento e incluso rechazo hacia las teorías que tratan de explicar y mejorar la función docente, los profesores creen que la investigación en este ámbito es irrelevante, inútil y demasiado teórica.

El trabajo de grado reseñado menciona un imaginario que persiste en los profesores entrevistados frente a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo mencionan como

*imaginario tradicionalista*, el cual los profesores ven la evaluación como un proceso resultadista y cuantitativista, que busca comparar y no evaluar.”

### ***Antecedentes Regionales***

En los antecedentes locales se logró encontrar solo un antecedente relacionado con la investigación Maya J (2018) en su trabajo de grado de maestría: El lugar del cuerpo del niño en la educación inicial, plantea como problemática “Cuáles imaginarios han construido los/as docentes de educación inicial en torno al cuerpo en la infancia en la modalidad institucional en la ciudad de Cali”. Tema al que se acerca sobre todo a Castoriadis como referencia teórica. Asume una metodología cualitativa, aplica encuestas y análisis de estas, acercándose a la mirada de las 5 docentes seleccionadas para la muestra.

### **Referente Conceptual.**

#### **Colonial: Colonialismo-Colonialidad.**

Dialogar sobre lo colonial implica precisar conceptualmente sobre colonialidad y colonialismo, ambos conceptos brindan nociones, que ayudan al acercamiento teórico desde algunos autores referentes pertinentes al tema a tratado en la investigación.

Walter Mignolo expone un contraste directo al referirse a los dos conceptos (2007):

«Colonialismo» se refiere a periodos históricos específicos y a lugares de dominio imperial (español, holandés, británico y, desde principios del siglo xx, estadounidense); «colonialidad», en cambio, denota la estructura lógica del dominio colonial que subyace en el control español, holandés, británico y estadounidense de la economía y la política del Atlántico, desde donde se extiende a casi todo el mundo (p.33).

Los dos conceptos son claramente diferenciados por el autor, referenciado una demarcación teórica, de la cual se interpreta principalmente que el término colonialismo se

determina en periodos y espacios concretos, mientras la colonialidad se precisa en extensión a casi todo el globo terráqueo, por lo que podríamos afirmar que esta fue pionera en estructurar un pensamiento global y el modelado de un sujeto universal, es decir trascendió en tiempo y geografía.

Por un lado, la colonialidad se podría definir como un sistema de pensamiento hegemónico instaurado y puesto en marcha categorizando individuos socialmente a partir de la conquista de los símbolos como representaciones e imaginarios, que es heredado y reproducido en diferentes espacios de nuestra sociedad actual, entre ellas la educación. Así, reafirmamos la colonialidad desde una dimensión simbólica, a la cual pertenecen imaginarios que serán desarrollados conceptualmente más adelante. Se hace hincapié con Castro y Gomez (2005b): La categoría «colonialidad» hace referencia a ese ámbito simbólico y cognitivo donde se configura la identidad étnica de los actores (p.57).

Por otra parte, nos acercamos a otra definición de colonialismo, haciendo eco a la anterior. En la que se pone acento en la sedimentación de una relación de dominio. Quijano(1992) afirma: “De otra parte, fue establecida una resolución de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo.” (p.11). Es decir, el colonialismo deja unos grupos sociales como dominantes, que dan forma a una relación de poder instaurada en los diferentes órdenes sociales.

Puede comprenderse el colonialismo, como transitó a una colonialidad, es decir que no se encargó simplemente de captar recursos y territorios como lo mostraban conquistas imperiales anteriores, sino de dominar estructuralmente conquistando pensamiento y corporalidad de quien es sometido, es decir la dominación de sus cuerpos.

Ampliando un poco este concepto se coloca en mención a Edwar Said desde la obra de

Santiago Castro-Gomez (2005): “ En opinión de Said, el colonialismo moderno no se reduce tan sólo al ejercicio arbitrario de un poder económico y militar, sino que posee una dimensión cognitiva que de aquí en adelante llamaremos la colonialidad.”(p.44). Es decir, que del colonialismo se da junto a la colonialidad, que es la encargada de perpetuar la relación de dominio. Afirmación a la que se suma la siguiente apreciación citada por Castro-Gomez (2005):

En opinión de Said , una de las características del colonialismo moderno es que el dominio imperial no se obtiene tan solo matando y sometiendo al otro por la fuerza, sino que requiere de un elemento ideológico o “representacional”. Es decir que sin la construcción de un discurso sobre el otro y sin la incorporación de ese discurso en el habitus tanto de los dominadores como de los dominados, el poder económico y político de Europa sobre sus colonias hubiera resultado imposible (p.43).

Por lo expuesto, se debe tener en cuenta que uno de los efectos de la colonialidad a partir de esa conquista representacional es limitar las capacidades subjetivas y expresivas al discurso incorporado de quienes se encuentran en posición de dominio, entre ello a asumir y construir imaginarios, medios expresivos y cognitivos de quien domina.

En síntesis, aquello que llamamos colonial es la suma de un proceso histórico específico llamado colonialismo que transmuta a una colonialidad que se perpetúa a través de la conquista de lo representacional.

## **Poscolonialismo-Decolonialidad**

Este apartado pretende presentar una noción teórica de los conceptos poscolonialismo y decolonialidad. Ya que, más que términos similares, presentan posturas diferentes desde su enunciación conceptual.

El poscolonialismo se enmarca en tiempo y geografía a partir de la llamada segunda modernidad, desde la colonización de Asia y África entre el siglo XVIII al XX. Esta precisión es importante a tener en cuenta, ya que se ve influenciada principalmente desde un pensamiento francés y anglosajón, hecho que marca un distanciamiento desde la presente investigación, por dos razones: La primera es porque no toma la modernidad-colonialidad como objeto de estudio. La segunda porque el poscolonialismo deja por fuera aspectos culturales y toma la colonialidad como un efecto colateral y no como consecuencia del colonialismo, situación que deja por fuera el carácter simbólico y problemático que se enuncia la colonialidad durante la investigación. Para Restrepo & Rojas (2010):

La teoría postcolonial o los estudios poscoloniales se refieren a la experiencia colonial como estructurante tanto del colonizado como del colonizador, y esto no sólo en el pasado sino también en el presente. El colonialismo continúa teniendo efectos estructurantes de subjetividades, corporalidades, conocimientos, espacialidades y prácticas sociales (p.23).

Por otro lado la decolonialidad se estructura a partir de manifestaciones principalmente latinoamericanas, como se puede afirmar en Mignolo (2007): “El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. Y eso ocurrió en las Américas, en el pensamiento indígena y en el pensamiento afro-caribeño...”La decolonialidad es, entonces, la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad. (p.27).”. En la

anterior mención se manifiesta como lo afín a decolonial es de naturaleza contraria a las principales determinantes de la modernidad que se exponen en el presente documento.

En ese orden, se puede considerar que la colonialidad se desmarca también de la poscolonialidad, ya que además se genera también en espacios ajenos a los académicos y teóricos, es decir, desde espacios de interacción social, donde no prima el sujeto desde la individualidad, si no como sujeto que se ve asimismo como parte de la otredad.

Por otro lado, es importante señalar que la decolonialidad también recibe la crítica al igual que la poscolonialidad, ya que se queda corta al llegar a los territorios y espacios *otros*. Por ello se puede inferir una autocrítica reflexiva en Restrepo Rojas (2010):

A nuestra manera de ver, el reto de la decolonialidad implica ir más allá de este marco de pensamiento. De ahí que las condiciones de emergencia para la articulación de los pensamientos-otros operarían no desde la simple inversión de la ontología del ser/no-ser propia de las narrativas modernas eurocentradas, sino de una ‘ontología relacional’ de seres-otros en sus heterogeneidades y positivities ( p. 222).

### **Educación en la Escuela en Clave de una Pedagogía Decolonial**

Lo colonial se ha perpetuado como génesis en las estructuras educativas y en las prácticas pedagógicas en América Latina. Así, el educando está permanentemente expuesto y modelado por prácticas pedagógicas coloniales, reproducidas principalmente por educadores que ejecutan un currículo de naturaleza eurocéntrica. Acción parcializadora, dominante e imperceptible, que perpetra la invisibilización de la relación dominador-dominado establecida desde el periodo colonial que emprendió la empresa de negar ontológicamente a quienes fueron ubicados como seres humanos inferiores. Arias y Ortiz (2019):

Así, la escuela se constituye en un mecanismo reproductor de la colonialidad del poder, del saber y del ser; del poder, porque a través de sus estructuras se afianza el carácter subordinado de quien aprende y del cómo debe permanecer dependiente de un sistema económico imperante, así mismo de quienes enseñan. (p. 41)

El sujeto latinoamericano ha sido conquistado y dominado bajo la formación ejercida por el binomio modernidad/colonialidad. Por ello, es relevante profundizar en discursos que tomen distancia de la génesis colonial, en los espacios educativos, que se basen en principios como alteridad, desarrollo de capacidad crítico-contextual, de reivindicación como sujeto histórico que apunte al pensar ser, a sentires colectivos y propios, en el respeto por el otro y por el entorno. como podemos reafirmar con Arias y Ortiz (2019):

Las instituciones educativas deben replantearse desde su origen, hasta sus prácticas y fundamentos filosóficos, por qué los procesos sociales, culturales e históricos deben tener significado para los miembros de la comunidad, deben ser relevantes para su contexto, como elementos que coadyuven en la búsqueda de la identidad, del autorreconocimiento y que consoliden los valores propios, heredados de sus ancestros, de sus familias, así como de sus prácticas y costumbres (p.17)

A continuación, se enuncia otro aporte epistémico a la formulación de pedagógicas alternativas que apuestan por el ser y toman distancia de la relación hegemónica dominante en el contexto educativo. como expone algunas de características Walsh citada en Arias-Ortiz(2019):

Las pedagogías deben ir en pos de la autodeterminación, autoidentificación, autoconciencia, de-construcción de lo que es "dominante", "avasallante", "impositivo, para darle paso a las posibilidades de todas las dimensiones del ser y el existir dentro de cada

comunidad, donde se incite a estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar escuchar y saber de otras formas, reconociendo la existencia de "otros" y su validez". (p.18)

Las razones expuestas podrían enunciar la educación colonial como una constante vigente en las prácticas pedagógicas actuales. Consiguientes a la perpetuación de la formación del sujeto moderno-colonial como se expuso brevemente en apartados anteriores.

Apremia que el docente incorpore una mirada no colonial a sus prácticas pedagógicas que conlleven a apostar por lo colectivo y dar un paso para construir una nueva educación en Latinoamérica; reconstruyendo su historia y ayudando a dar un paso en la construcción de un nuevo sujeto latinoamericano.

### **Imaginarios**

El presente apartado entabla una relación entre las categorías imaginarios, educación, cuerpo. Acercándose inicialmente al concepto de imaginario social instituido, que clasifica Castoriadis en 3 grupos: instituidos, instituyentes y radicales. El primero lo define Castoriadis, citado por Randazzo (2012) "el imaginario social instituido se conforma por las significaciones imaginarias sociales y las instituciones cristalizadas, asegurando en la sociedad la repetición de las mismas formas que regulan la vida en sociedad" (p. 83). Mientras que el imaginario instituyente lo manifiesta Castoriadis citado en García (2019) como: "esa facultad que es constitutiva de las colectividades humanas, y más generalmente, del campo sociohistórico" (p. 36). Así, podríamos complementar diciendo que los imaginarios instituidos se configuran socialmente en lo institucional, mientras los instituyentes emergen como potencia de cambio o fuga a lo instituido. Cabe anotar que ambos imaginarios no son fuerzas antagónicas, ni poseen un carácter moral.

Por otro lado, contamos con la definición de Pintos (2000) que define el concepto como: "aquellos esquemas contruidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad". (p. 2); Mientras Ayala (2014) los clasifica como "la red de significaciones simbólicas que articulan las creencias y percepciones de un grupo sobre su realidad que, generalmente, se reflejan en el marco legal donde están expresadas las aspiraciones de la sociedad y, por ende, los fines educativos. (p.1)

Dichas definiciones convocan a observar y reflexionar la relación entre la construcción de realidad a partir de lo imaginario. En este caso, haciendo énfasis en la práctica educativa latinoamericana, los modelos educativos han sido elaborados bajo el proyecto modernidad-colonia, gestando, por tanto, una relación imbricada entre lo educativo y colonial.

Tanto docentes como estudiantes han sido formados con ello, permaneciendo vigentes secuelas, heridas, relaciones de subordinación y formas de dominio principalmente de orden restrictivo e impositivo otorgados al cuerpo.

### **Motricidad Humana**

La Motricidad Humana emerge como concepto a mediados del siglo pasado a partir de la reflexión en el campo de la educación física. Autores como Manuel Sergio, quien plantea la Motricidad como una ruptura epistémica, crítica ante el postulado cartesiano expuesto en tutela de la modernidad. En efecto, un contrapunto del paradigma racional occidental instaurado, que busca trascender aquel cuerpo moderno instituido en lo fáctico, simbólico e imaginario.

En pertinencia al presente estudio tomamos dos definiciones que se aproximan a los componentes a desarrollar en la misma. Es decir, la Motricidad como campo de lucha emergente que no se desprende de su componente imaginario y simbólico. La que define Murcia (2013) :

La motricidad es esa construcción simbólica e imaginaria referida al movimiento humano, desde la cual el ser humano introduce al sujeto en el mundo de la cultura y lo potencia en su personalidad motricia(..) la Motricidad estudia el movimiento humano en su dimensión simbólica e imaginaria, o sea, aquellas expresiones no solo somáticas del movimiento humano, sino y sobre todo, su fuerza dinamizadora, de realización de este, algo intencionalmente relativo. (p. 23)

Con dichas definiciones podemos colocar la motricidad humana como un campo emergente que rompe la modernidad y sus implicaciones, como se han entredicho en la presente investigación, así como lo postula Sergio (2014):

La CMH, como resistencia a los métodos consagrados, a las formas establecidas y rutinarias, a una competición que el economicismo promueve, se encuentra próxima de los conceptos de complejidad y diferencia y asume una inequívoca ruptura con la modernidad, con su dualismo, logocentrismo, eurocentrismo, antropocentrismo y patriarcalismo cuál es el futuro (p18).

Estas postulaciones van más allá de la reflexión en espacios académicos o corpóreos. Se atreve a plantear el sujeto como un actor político e incluso apuesta por una nueva construcción del mismo. Tema pertinente para el sujeto latinoamericano actual, que ha sido formado por modelos coloniales eurocéntricos.

Así, al hablar de bases epistemológicas en el contexto latinoamericano y sus problemáticas, podríamos observar fundamentos homogéneos entre Motricidad y Pensamiento Decolonial. Ambos apelan a la concienciación, a procesos intersubjetivos, a un cambio con premura de paradigma político, económico, social y pedagógico (principios dominados históricamente por lo moderno).

Ampliando lo expuesto, dichas similitudes pueden notarse en las siguientes citas: Walsh en Arias y Ortiz (2019) `considera que cuando enfrentamos la colonialidad del saber estamos creando las condiciones para trascender el monismo científico” (p. 27). Sergio (2014) “No hicimos sólo un corte epistemológico, con el paso de lo “físico” a la “persona en movimiento intencional de la trascendencia”, acentuando que la CMH era una teoría poscolonial, pos-capitalista, pos-eurocéntrica. La CMH surgió como un corte, simultáneamente epistemológico y político (p.27).

Con lo expresado anteriormente vemos que nos acercamos a las raíces constitutivas de la motricidad humana. Ubicándonos desde la perspectiva ético-política definida como Raíces Constitutivas:

La CMH\*1 ha de transformarse en un “ideal de emancipación” ya que ella nace como una lucha contra todos los dualismos hombre-mujer, señor-siervo, cuerpo-alma, blanco negro etc. Nuestra teoría es la más politizada de todos los que conocemos en el área de ciencias humanas, porque desenmascara una ciencia fundamentada en el colonialismo una filosofía que robaba razón al colonizado y le daba toda al colonizador y además una política hegemónica que humilla y empobrece a unos y enriquece a otros. Nosotros hemos de tener conciencia de la violencia civilizadora que se ejerce sobre los "Salvajes" y hacer de la CMH una llamada a la democratización de los saberes, en un diálogo en donde entrarán aquellos a quienes fue robada la voz; y un requerimiento a una epistemología sin marginalizados, subalternos y excluidos. (p.48).

Compartimos la Motricidad Humana como una ruptura y un cambio de paradigma; la asumimos como acción consciente, un acto emancipatorio y de resistencia a la noción de sujeto establecida por el proyecto modernidad. Además, encontramos que el Pensamiento Decolonial y la Motricidad Humana son confluentes en su propuesta de construcción de sujeto. Lo que da

lugar a considerar la Motricidad como una opción-acción en procesos decoloniales que buscan apostar por la transformación de modelos hegemónicos que han constituido e imperan desde la razón, sobre todo en la educación formal.

### **Práctica Educativa**

Al rastrear sobre el concepto práctica educativa, puede encontrarse mencionado en múltiples textos investigativos. Sin embargo, su referencia es limitada respecto a su precisión conceptual, aparece como acompañante en el tema educativo, más con acercamientos intuitivos que precisos. Ello denota un pequeño vacío que anuncia Carr desde la conceptualización del tema a tratar, quien también la teoriza en su obra a partir de la definición de práctica , proponiendo práctica educativa cómo Carr (2002):

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. (p. 17).

Dicha definición se acercó a la investigación en curso, porque enuncia la relación de poder entre ella y la determinación del docente sobre esta. Es decir, participa como agente determinante en la *acción* llevada a cabo en procesos educativos; acción ejercida desde sí, que podríamos afirmar se asume desde aquellas interacciones sociales y formativas anteriores e imaginarios que se develan como un telón de fondo para la construcción de estas. Carr (2002) *“En otro nivel, mis acciones tienen un sentido y una significación en relación con unas*

*tradiciones más profundas de práctica educativa, acuñadas con el paso de años, décadas e incluso, quizá, siglos.”* (p 24). De modo que podríamos asumir que las prácticas educativas son acciones que a pesar de ser conscientes responden a un entramado histórico y cultural, cargado de significados.

Teniendo presente lo anterior no se asume la práctica educativa como una acción mecánica o premeditada, a lo que Carr (2002) afirma que es una *“actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales.”* (p.64). Por tanto, el docente no está aislado para ejercer sus acciones intencionadas de la colonialidad mencionada en la presente investigación. Es decir, la práctica educativa responde a creencias, convicciones, significados e imaginarios producidos en su proceso de construcción como sujeto.

En este sentido reafirman García-Pelayo & Gross citados por Ospina (2017):

En este sentido, las prácticas educativas no poseen un carácter aislado sino que se articulan con otras prácticas socioculturales. Se configuran como saberes estratégicos, conocimientos sobre los saberes, motivaciones y deseos compartidos, se sedimentan en tradiciones culturales y formas visibles de desarrollo de las actividades educativas (p.32)

Entonces, existe una práctica educativa que se determina como intencional, que es ajena a su contexto cercano e histórico, que dependen de las significaciones del docente en este caso.

Carr (2002) *“Cuando los profesores hablan del "control del aula" y cuando aluden a "conseguir que los niños trabajen o se comporten mejor", hacen suyas determinadas interpretaciones, adecuadas o no, de las situaciones educativas, pero que siempre podrían ser diferentes.”*(p.62)

### **Marco Contextual**

El Sistema Educativo Comfandi, ofrece a la comunidad diferentes servicios en educación en el Valle del Cauca, entre ellos Básica Primaria y Básica Secundaria. La Sede Colegio Comfandi San Nicolás, lugar en el que se desarrolla la presente investigación, es una de las 10 sedes ubicadas en la ciudad de Cali, siendo la primera en funcionar desde 1969.

El nombre de la sede se hereda del barrio en el que está ubicado. Cabe anotar que la zona se caracteriza por ser un centro industrial y comercial de la ciudad. Es un sector poco residencial, es decir que estudiantes y personal inscrito en su mayoría no habitan en este. Por otro lado, este cuenta con un alto índice de hurtos, consumo de sustancias psicoactivas y trabajadoras sexuales, que se ubican en las inmediaciones de la locación, entrada, salida, parqueaderos. Hechos no ajenos a la vista de la comunidad educativa.

En su historial pedagógico se mantiene como identidad basada en el enfoque de la Persona y el Ser, a partir del desarrollo multidimensional del sujeto. En dicho historial, se destacan tres grandes momentos. Primer momento: Pedagogía Tradicional y la Revolución Pedagógica (1969-2002). El segundo momento surge con la integración de las TIC y la interdisciplinariedad a la innovación (2003-2018). El tercer momento está en curso y se proyecta como una apuesta institucional, FES XXI (2019-2025).

Según lo expuesto podríamos señalar como tendencias actuales en el campo educativo que profundiza más en neuroeducación y competencias, como se evidencia en el siguiente artículo publicado en el presente año, que enuncia Castorina (2021) “un clima favorable en el mundo educativo para la “recepción” de los paquetes educativos basados en las neurociencias y las prácticas educativas basadas en las competencias.” (p.11).

## **Metodología**

### **Enfoque de investigación**

Se asentó en el enfoque cualitativo, ya que se pretendía comprender imaginarios instituidos e instituyentes en los docentes en básica primaria en el colegio Comfandi San Nicolas. Indagando en sus procesos formativos y práctica educativa, a partir de análisis, reflexiones y acercamientos alterativos a sus convicciones, representaciones y creencias. Bisquerra et al (2009) *“En ese sentido el investigador cualitativo quiere lograr una comprensión completa de la realidad que le interesa, más allá de su punto de vista y de la teoría general existente.”* (p. 330). Buscando con ello emergencias desde los datos y los planteamientos teóricos.

### **Método de investigación**

Corbín y Straus (2002) plantean la Teoría Fundamentada como:

Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. ...Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). (p.22)

Los momentos de agrupación a lo largo de todo el proceso de investigación permitieron ensanchar los horizontes del fenómeno estudiado, es decir, desde el acercamiento y síntesis de conceptos. Después de obtener los datos del trabajo de campo, donde se avizoraron discursos e imaginarios que permitieron la búsqueda profunda y pertinente para llegar a los hallazgos de la investigación. que posteriormente al relacionarse entre sí, dan voz a unas categorías axiales que posteriormente se agrupan en categorías selectivas.

Estas categorías selectivas permitieron mayor comprensión del fenómeno de estudio, tanto desde la realidad en el aula como con la teoría pertinente. Así, se estructuró junto a las inferencias del investigador una categoría central, que da cuenta de la comprensión obtenida.

### **Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información**

#### ***Observación primera parte:***

Consistió en el acercamiento al contexto donde se desarrollaba la práctica educativa, es decir, en el aula de clase. La selección de la muestra se realizó seleccionando 10 directoras de grupo, debido a que contaban con mayor asignación académica, en las asignaturas de mayor peso según la institución.

Su formación en básica primaria les permite desenvolverse en diferentes asignaturas como Ciencias sociales, Ciencias naturales, Matemáticas, Lenguaje, Religión, Ética y Valores entre otras. En la selección quedan por fuera asignaturas como Educación Artística, Tecnología, Educación Física, ya que estas asignaturas contaban con menor espacio en la asignación curricular.

Después de la selección de la muestra y los respectivos permisos institucionales, se aplicó la técnica observación, ingresando al aula de clase, esta técnica se utilizó como mediadora para el análisis de las prácticas educativas ejercidas en el aula por el docente. Se observaron inicialmente 10 maestras en clase.

#### ***Observación participante:***

Al obtener los datos de los primeros acercamientos, se seleccionaron 4 maestras, en las cuales se trabajó con el objetivo de aproximarse a las prácticas educativas e interpretaciones del investigador. En esta segunda selección se tomaron en cuenta algunas situaciones observadas que mostraron indicios de formas de control corpóreo. Cabe anotar que la observación recae sobre

las acciones, en este caso pretende obtener información de estas acciones ligadas a la práctica educativa. Bisquerra (2009) *“La observación implica, en este sentido, la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional.”* (p.385).

### ***Entrevista en profundidad***

En la parte final, se seleccionaron tres docentes de la muestra final, para concluir con una entrevista a profundidad a cada uno, la cual se estructuró a partir de las observaciones anteriores y la conceptualización realizada durante la investigación. En esta etapa de configuración, los docentes contaron de manera libre y espontánea sobre algunos detalles de práctica educativa e intenciones en la misma.

## **Los Instrumentos**

### ***Diario de campo***

Permitió documentar y analizar la práctica educativa de la muestra docente en el aula. Además de sumar la voz silenciosa al investigador en impresiones, apreciaciones, ideas, confusiones o problemáticas entre otros.

### ***Grabadora***

Sirvió como registro de seguridad para tener la mayor fidelidad posible a lo expuesto por los docentes de la muestra. Se utilizará un dispositivo móvil.

## **Técnicas y Herramientas Para el Procesamiento y Análisis de la Información**

La información se analizó desde la teoría fundamentada propuesta por Corbin y Strauss (2002) *“Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación.”* (p.21) Lo anterior permite comprender

los imaginarios desde las codificaciones abiertas posteriormente las axiales, seguido de las selectivas y si se requiere la núcleo o central.

### **Aspectos Éticos de la Investigación**

Respetar las prácticas, creencias y convicciones del grupo participante en la investigación. Enriquecer el conocimiento a partir de acercamientos alterativos que generen vínculos investigativos, tanto para el investigador como para la muestra seleccionada. Es decir, desde la ética comunicativa, con diálogos que asumen a los investigados como seres interactivos, pensantes, propositivos e intencionales. Así mismo, llevar a cabo con rigor la documentación requerida para el tratamiento de datos e información pertinentes para una investigación.

### **Hallazgos**

En el siguiente cuadro se presenta un esquema resumido del camino para llegar a los hallazgos. El primer acercamiento del trabajo de campo se realizó observando las prácticas de 6 docentes de la institución en la jornada escolar. De dichas observaciones se acercaron relatos semejantes, se clasificaron y reagrupan entre sí, dando forma a 3 categorías selectivas, que se desarrollaron y formaron una categoría central, que se desarrolló y discutió haciendo uso de los datos y hallazgos aplicados en la metodología.

CATEGORÍAS AXIALES	CATEGORÍAS SELECTIVAS	CATEGORÍA CENTRAL
Aprendizaje-Enseñanza	No se nos Puede Acabar el Periodo Debiendo Trabajos,	

CATEGORÍAS AXIALES	CATEGORÍAS SELECTIVAS	CATEGORÍA CENTRAL
Cumplimiento: Calificación- Entregas	si Ustedes no Cumplen como Hacemos allí  (El tiempo como dispositivo)	Disposiciones Corporales que Sitúa como Autoridad Corpórea los Cuerpos Educados (Cuerpo docente como Dispositivo de Control)
Orden	No le Estoy Dando la Palabra a Usted. Cuando yo te de la Palabra, la Usas...  Por Favor, Hagamos Silencio.	
Silencio		
Determinaciones Corporales Disposiciones en clase: Atención y Postura	Cuántas Veces te he Dicho que...	

**No se nos Puede Acabar el Periodo Debiendo Trabajos, si Ustedes no Cumplen Como Hacemos Allí. ( el tiempo como dispositivo)**

Esta categoría centra su atención en las prácticas docentes observadas en el trabajo de campo y cómo el docente se relaciona con ellas. Algunas de las prácticas persistieron en la mayoría de la muestra inicial (10 docentes) y posteriormente en la muestra seleccionada (4 docentes).

Las clases en mayoría eran de carácter magistral, siempre en el salón de clases, con ubicación en pupitres individuales alineados en fila. Los ejes centrales en cuanto a práctica educativa son el tablero y el escritorio, aunque cabe destacar que hay un porcentaje alto de acompañamiento audiovisual. Ambos objetos han estado presentes desde hace siglos en el aula, podrían considerarse como objetos de autoridad.

El tablero como centro de la clase lleva a los estudiantes a mantener su mirada constante a un solo espacio fijo durante la jornada mientras se encuentran en su pupitre, acciones que requieren un cuerpo mayormente quieto y limitado. Es reiterativo el uso del tablero, como se vé en las observaciones: “La profesora copia nuevamente en el tablero.” (T:obs3/Inf:01/L:03/R:36), por lo que, continúan procesos de aprendizaje-enseñanza priorizados desde la forma escrita y transcrita, ya que los estudiantes reproducen lo colocado en el tablero, hecho que hace cuestionar sobre otras formas para dicho proceso.

Por otro lado, el escritorio generalmente ubicado al centro o a un costado al frente del salón, se inscribe como objeto central de la relación de poder, ya que desde este el docente direccionaba permanentemente sus clases. Como se informa en el siguiente relato y el respectivo comentario mientras se realizó la observación: “Realiza una proyección desde el televisor. Expone diferentes personajes de influencia mundial. La profesora habla desde el escritorio en frente del tablero. (T:obs2/Inf:01/L:03/R:25). “La docente dirige las clases desde su escritorio, expone el tema, se levanta de vez en vez a escribir en tablero (T:obs2/Inf:01/L:03/R:25). *La retroalimentación es mínima en relación al tiempo que el docente expone el tema, es decir que el docente es quien domina la práctica.*

En esa misma línea se encontró que la práctica educativa trasciende el espacio del aula, a través del envío constante de tareas a casa, lo que produce otras situaciones a tener cuenta, que

luego repercuten en el salón de clases, entre ellas, la puntualidad en las entregas y las calificaciones frente a estas. Se observa angustia en los estudiantes que no cumplen con las fechas establecidas o que obtienen una calificaciones bajas. En el siguiente relato y su respectivo comentario en el trabajo de campo se puede ver lo mencionado: “a nosotros no se nos puede acabar el periodo debiendo trabajos, si ustedes no cumplen como hacemos allí.”(T:obs6/Inf:02/L:04/R: 67). *Hay énfasis en las entregas puntuales y en el cumplimiento de todas las tareas. Puede percibirse una sensación de importancia en las actividades respecto a la emocionalidad del estudiante, es decir , quien no entrega recibe comentarios frente a cómo debe sentirse.* Algo a tener en cuenta es la carga emocional que coloca la docente frente al cumplimiento, utilizando en muchas ocasiones un tono sutil, pero cargado de reproche.

Por último se suma a las prácticas educativas mencionadas, el aprendizaje memorístico, que participa en una gran porción del proceso de aprendizaje–enseñanza, como muestra se expone la siguiente situación encontrada en el trabajo de campo “...y aprendido de memoria.. vuelvo e insisto porque es una exigencia,... yo no le voy a poner alto al que no se lo aprenda memoria. (T:obs4/Inf:02/L:04/R:47). *Hay una clara asociación entre el aprendizaje memorístico y una buena calificación, incluso como una exigencia manifiesta.*

En síntesis, la categoría “*No se nos puede acabar el periodo debiendo trabajos, si ustedes no cumplen como hacemos allí*”, se conjuga al enunciar prácticas educativas que persisten desde tiempo colonial como: aprendizaje memorístico, cumplimiento de tareas, asignación lineal en pupitres, calificaciones, uso permanente del tablero, transcripción, voz docente desde el escritorio.. Prácticas mencionadas que se inscriben en una relación de poder direccionada por el docente, que dependen a un estudiantado, con movimiento mínimo, poco reflexivos, con cuerpos

quietos; en otras palabras cuerpos en función de atender la enseñanza que imparte el docente, además que configuran el cómo debe actuar y ser un buen estudiante.

**No le estoy dando la palabra a usted. Cuando yo te de la palabra, la usas... Por favor, hagamos silencio.**

El silencio se establece como una de las formas de disciplinamiento en el espacio escolar. En las observaciones se evidenció que persiste el silencio como eje central para llevar a cabo la práctica educativa en el aula. Al aparecer para las docentes, el silencio funciona como un estado idóneo para que se puedan dar procesos de aprendizaje.

En las observaciones realizadas durante las clases, se evidenciaron docentes con una clara inconformidad frente a sonidos que interrumpen su hablar: silbidos, aplausos e incluso diálogo entre estudiantes, Es decir, hasta una oración simple expresada por un estudiante se convierte en un amenazante de ese estado de silencio necesario para aprender. Así como se puede corroborar en el siguiente relato: "Ole Sebastian porque habla tanto..." dice la docente después de que el estudiante dice que su cumpleaños está cerca. (T:obs14/Inf:8/L:03/R:131). Las voces otras, que emergen espontáneamente como en este caso, no tienen cabida, sólo son válidas las voces autorizadas por la docente a cargo.

La docente en el momento de clase es la dueña de la voz del grupo, existe un silencio dominante infundado por ella, en el que los estudiantes escuchan atentamente, no hacen ruido y evitan hablar entre sí, mientras que la docente camina por el aula. Podría decirse que el silencio funciona como herramienta de control que legitima la relación de poder inscrita en el aula. Por otro lado, al notar interrupciones simples, no muy pronunciadas, la docente prepara su espacio y dice con voz pausada: "Por favor, hagamos silencio." antes de iniciar el dictado del tema (T:obs3/Inf:01/L:03/R:39).

Asimismo, cuando la docente vé amenazada su autoridad por aquello que irrumpe el silencio, hace uso de su facultad de autoridad y retoma sin vacilar como dueño principal de la palabra, como lo expresa la siguiente frase: “Cuando yo te de la palabra, la usas” (T:obs14/Inf:8/L:03/R:130). “No le estoy dando la palabra a usted”(a una estudiante que interrumpe). La misma frase se encontró en otra clase diferente con otra docente. “Cuando yo te de la palabra, la usas” (T:obs10/Inf:4/L:05/R: 99). Esta reiteración dice que es algo constante y asumido para la práctica educativa.

Los ejemplos mencionados enuncian una clara relación dominador-dominado, que incluso se revalida con un tono más agresivo, como utilizar muletillas de forma fuerte e insistente:“shhhhhh ...shhhh ...shhh ...shhhhh...shhhhhh...shhhh”. Santiago hablas tú o hablo yo, los dos al tiempo no podemos. (T:obs14/Inf:8/L:03/R:120 ). Al tener presente que estas manifestaciones van dirigidas a niños que se encuentran en proceso de formación, lo que evidencia que desde temprana edad se le indica al estudiante que debe guardar silencio, que su voz y su expresión solo vale cuando sea autorizada por alguien que se encuentre en un rango de superioridad, es decir se propicia un ambiente con tintes de opresión.

Por otro lado, es comprensible que un contexto educativo donde participan en promedio 35 estudiantes, sea necesario un ambiente de escucha apropiado, donde la docente pueda comunicarse efectivamente con los estudiantes. Sin embargo lo observado da cuenta que esta comunicación se enmarca en acentuar una relación dominante e incluso agresiva.

Otro factor que junto al silencio hacen parte de la jerarquía corporal dispuesta por el docente en su práctica educativa es el orden. “No se porque hay tanto desorden , ¿Quién dejó este asiento aquí. acomódalo Laura.” (T:obs9/Inf:03/L:04/R: 89), dice la docente mientras camina entre los pupitres del salón.

El problema no es restarle importancia al orden , es la posición desde la cual la exige el docente ...”Amiga ojo con el orden. Uno entra de descanso y debe arreglar el salón a ustedes, para que el medio ambiente sea agradable.” (T:obs9/Inf:03/L:04/R: 93).

Quien es ordenado es expuesto a halagos, al parecer el orden se asocia con la capacidad de aprendizaje, que cataloga y posiciona estudiantes frente al aprendizaje sobre quien es mejor que el otro. La profesora cruza sus brazos, coloca su mano en la cara y se dirige a un estudiante “ Nicolás ese basurero”( T:obs1/Inf:01/L:Bp03/R:12).

Se cuestiona la forma limitante que a partir del miedo y el respeto se establecen como parámetros en la práctica educativa ,en el que ambos llegan a trazarse como una misma unidad y no como factores independientes. El estudiantado teme a represalias como llamados de atención, citaciones, disgustos o encontrarse con más limitaciones en el aula.

Así, podemos exponer que “Por favor, hagamos silencio...” como formas de exigencia docente corpóreas en el aula (silencio y orden) hacen parte de la práctica educativa ejercida por el grupo docente que utiliza lo corpóreo como elemento coactivo que sostienen el dispositivo disciplinario en el aula. Por ello es pertinente pensar en una relación más paralela que recurra a otros recursos que involucren fuera del miedo para que del estudiantado emerjan movimientos en potencia y desarrollos subjetivos. Esta categoría colocó en relación el silencio y el orden, como elementos coactivos de la práctica educativa por el docente, que validan su posición de poder.

### **Cuántas veces te he dicho que...**

En la práctica educativa, se evidencia cómo el docente se preocupa por mantener el control sobre el estudiantado el mayor tiempo posible, como se constató observando el número de veces que un docente repite diferentes expresiones durante la misma clase, ejemplo: “Amigo: ¿Usted porque está de pie? ¿Yo dije colóquese de pie?”(T:obs8/Inf:03/L:04/R:84). En la

expresión citada puede apreciarse la necesidad del docente porque su estudiante esté en un lugar determinado, reafirmando como dueño y determinador del espacio en el aula. De esta manera las prácticas que el docente ejerce frente a sus estudiantes hacen parte también de procesos simbólicos ejercidos desde lo disciplinario, los cuales dan cuenta del control ejercido al cuerpo.

Al parecer una de las condiciones ideales para que una clase transcurra y cumpla con sus objetivos, es contar con estudiantes que se muevan poco, hablen en el momento que corresponda y cumplan con sus deberes. Para esto, el docente utiliza diferentes estrategias de control corporal, tales como: aplausos, movimientos con los brazos, gestos de desaprobación, voces dando órdenes y solicitando a los estudiantes algunos movimientos para tener calma nuevamente, como se observa en el siguiente relato:

Se tocan la cabeza; suban las manos; se tocan los cachetes; brazos arriba, al frente; no se pueden ir, cuento 5 y están todos sentados; a la una a las dos, a las tres; mientras señala con sus dedos la cuenta regresiva (T:obs14/Inf:8/L:03/R:125 ). Como se puede evidenciar en el anterior relato, la maestra se preocupa por el control del grupo,

Al parecer, se manifiesta molestia y malestar cuando los cuerpos de los educandos se salen del libretto disciplinario determinado por el docente, es decir, del cuerpo instituido en la escuela, que fácilmente se asocia con una relación dominador-dominado. Incluso, es difícil pasar por alto: “Usted a trabajar” mientras da un aplauso, la profesora está en el escritorio sentada. (T:obs1/Inf:01/L:Bp03/R:17). La relación del cuerpo productivo, controlado organizado, correcto según las disposiciones del sujeto que tiene el poder en el aula obligan al estudiante a fingir posturas obligatorias que encuadran al estudiante en acciones positivas para el docente pero quizás incómodas para el estudiante.

Sumando al tema tratado, es reiterativo la configuración por parte del docente respecto a una postura correcta y adecuada para los estudiantes, sobre todo con las estudiantes femeninas, como se puede apreciar en la observación realizada a la maestra:

A ver, a ver ¿qué pasó Isabel? ¿Que paso kenny? .Siéntense bien las dos”. Estoy viendo a Isabella muerta de la risa, la veo con los pies por allá. Si nosotros nos sentamos así, pues imaginense , bien sentados hágame el favor ” . Además la postura parece estar asociada con el rendimiento académico. (T:obs5/Inf:02/L:04/R: 57).

Cuántas veces te he dicho que; significa para los docentes, mantener el control de sus estudiantes, no permitirles; es una expresión que hace referencia a que a partir de la reiteración y corrección se genera disciplinamiento. Así, el docente no duda en ejercer el poder para controlar las diferentes acciones corporales de los estudiantes a través del amparo otorgado por la institucionalidad de la cual hace parte.

El docente en gran medida tiene la facultad de autorizar y dirigir el movimiento del estudiantado, quienes deben ajustarse corporalmente a lo que la maestra considere que esté bien o no en el aula, Incluyendo funciones fisiológicas como ir al baño.De esta forma, este hallazgo cobra fuerza cuando:

Esta categoría muestra el “*como*”, de ese cuerpo docente que actúa como agente de poder que se dirige en gran parte a instaurar, marcar y ejecutar un dispositivo disciplinario, apelando a un tono de voz alto, gritos, golpes sobre escritorio, cambio de gestualidad o utilizando frases que demuestran quien es quien dirige en el espacio educativo:, por ejemplo: “Baje la mano Laura, escuche primero la explicación y luego pregunta yo no he terminado explicar.”, esto sucede mientras la docente da palmadas al escritorio y dice: “ey ey no se ha acabado la clase” (T:obs4/Inf:02/L:04/R: 45 ).

“Cuántas veces te he dicho que” no es más que otra forma de reproducir siglos y ciclos de la educación colonial que está puesta en la instrucción y el dominio del otro. Una educación que le dice al sujeto que debe hacer, pensar e incluso sentir. Todo ello a partir de formas de control corpóreo impartida desde el docente.

### **Discusión**

#### **Disposiciones Corporales que Sitúa como Autoridad Corpórea los Cuerpos Educados.**

##### **(Cuerpo docente como Dispositivo de Control).**

El presente apartado expone la categoría central de investigación, enunciada con el título mencionado en la parte superior. En esta categoría central se triangulan acercamientos teóricos, análisis del trabajo de campo y posiciones del autor dentro de la investigación. Para comprender su desarrollo es preciso realizar un breve recuento de cómo emergió.

Los primeros acercamientos se dan a partir de agrupar categorías axiales, que emergen al agrupar observaciones de clases y entrevistas a las docentes de la institución Comfandi San Nicolas. Las categorías axiales pasan a conformarse y nombrarse como: aprendizaje, enseñanza, cumplimiento de tareas, calificaciones, entregas, orden, silencio, atención, postura. Con dichos tópicos se esbozaron algunas síntesis que se convierten en propuesta de análisis.

De estos, se identificaron algunos patrones, actitudes, comportamientos, que posteriormente se condensan y decantan conceptualmente, es decir un acercamiento teórico a aquello práctico o discursivo de las docentes.

De la consolidación mencionada surgen tres categorías selectivas, soportadas con teoría sustantiva: : “No se nos puede acabar el periodo debiendo trabajos, si ustedes no cumplen como hacemos allí. “Por favor, hagamos silencio...” y “Cuántas veces te he dicho que...”, fueron los

títulos que emergieron durante su construcción. En estas se detectan puntos claves que se articulan para llegar al desarrollo y la presente discusión.

El camino investigativo mencionado permitió complementar análisis, relatos, voz del investigador. Por ejemplo, uno de los puntos encontrados es el cómo se fija un dispositivo de control dentro del aula de clase, dispositivo que toma lo institucional, que se arraiga en el docente y así sostener una educación colonial. En otras palabras, perdura una educación colonial que se vale de un dispositivo de control principalmente asumido por el cuerpo docente.

Los conceptos a discutir se presentan a luz de la teoría sustantiva, es decir los relatos y prácticas observadas en aula, esto con el fin de profundizar en los temas presentados en la investigación. Para ello, se transita por la conceptualización respecto al cuerpo disciplinado construido históricamente en la educación colombiana, el control ejercido sobre este en el aula, educación y prácticas educativas coloniales-

Por lo tanto, para ampliar la comprensión de lo mencionado, se reflexiona inicialmente sobre el concepto educación. Se toman como punto de partida algunos postulados de autores referentes que se interesan en la educación: Para Freire (1986) “La educación verdadera es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”(p.7). Según el planteamiento del autor, al llamar la educación como verdadera, puede asumirse que posiciona la educación como un fin, es decir una educación de la que se ha reflexionado y dicha reflexión ha tenido incidencia en la praxis. Algo contrario a lo encontrado en las observaciones de clase, ya que se ve poca reflexión frente a la práctica educativa por parte de los docentes, aunque en lo discursivo plantean lo contrario, o al menos desde la relación dominante inscrita en su labor.

Aquí, tendríamos que considerar si existe suficiente reflexión en la práctica, sobre todo en la potencia que implica la palabra transformación enunciada por Freire, teniendo en cuenta

que desde hace siglos persisten estructuras del modelo educativo en el aula. Por consiguiente, reflexionar convoca a analizar las prácticas educativas docentes y si estas apuntan a trascender lo institucional o por contrario, valida a partir de sus creencias, imaginarios y praxis un sistema tradicionalmente impuesto, rígido, cercenante, contrario a la alteridad, que además basa su esencia en el desarrollo de contenidos, principalmente racionales.

La educación, debe priorizar la formación del sujeto, postulado contrapuesto a educar el sujeto, esto último se enmarca en acciones dirigidas por el dispositivo institucional, es decir, con poca praxis, ni reflexión, como ya se mencionó. Expresado de otra forma, se busca una educación desmarcada de la modernidad como matriz, capaz de aperturarse a subjetividades y emergencias a pesar de un marco institucional determinante.

En consiguiente, reafirmamos con Martínez Boom (2012):

Si se pregunta a alguien qué se hace en la escuela, probablemente señale leer, escribir, los contenidos, etc., pero en realidad lo que están aprendiendo es el hábito que forma al sujeto siempre en disposición. En este sentido, el sujeto no es una sustancia sino una forma vacía pero sujeta a transformaciones. El sujeto o la forma sujeto son producto de todo este conjunto de ejercicios, de unas relaciones en las que cierto saber define qué hay que hacer, o mejor un saber dirige el ejercicio a partir del cual se constituyen unas sujeciones (p.181).

El autor expone algunos puntos clave como: la constitución sujeto, que está sujeta a la modernidad, al menos así lo leemos entre líneas y lo afirmamos por la cuestión de los contenidos, leer y escribir, acciones inscritas desde inicios de los procesos educativos que responden a principalmente a procesos racionales, este tema se analizará más adelante. Estas acciones van más allá que la misma acción como tal, son referentes

de todo un proceso histórico y modelado de sociedad. Se pueden tomar como insignias de lo colonial-moderno, que determina la búsqueda de un sujeto limitado que disciplinado, condicionado y direccionado, desde una posición de sumisión.

Complementamos lo que el autor llama relaciones, como relaciones de poder, que se ejemplifica con la siguiente observación realizada a los docentes en el trabajo de campo: “A partir de este momento nadie va a hablar porque todo el mundo se va a concentrar, mientras están haciendo el examen. Dice en tono alto la docente mientras está sentada en el escritorio, corporalmente relajada.” (T:obs12/Inf:6/L:05/R: 110).

En concordancia con lo expuesto por Martínez Boom (2012), agregamos que el sujeto es producto de dichos conjuntos y relaciones, que actúan como dispositivo constituyente de la forma dominante como los docentes perciben la práctica educativa. Como expondremos con observaciones realizadas en el aula para la presente investigación.

Cabe aclarar que dichas sujeciones están ancladas a un proceso de diferentes procesos globales históricos, los cuales se pretende analizar bajo teoría formal y práctica docente en el aula. En consiguiente, encontramos una formación de sujetos dominados, preferiblemente sumisos, reproductores del mismo sistema. Situación que contrasta con lo expuesto referente a lo que se espera de la educación: un sujeto reflexivo, alternativo, transformador de realidades. Además, como se hace notar en la siguiente cita, los contenidos ( más adelante se profundizará en la constitución de estos ) impuestos desde la institucionalidad y expuestos como verdad de quienes los producen, dificultan reflexionar sobre cómo se desarrollan las prácticas educativas y apoya la conceptualización al modelar el concepto de educación colonial. Para Freire (1987):

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el

mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. (p.70).

En consiguiente, es imperativo replantear la educación en Latinoamérica, asumida esta como un proceso forjado a partir de múltiples hechos históricos de impacto global, que desembocan en el direccionamiento de políticas públicas locales y sus instituciones,. En otras palabras, el sistema educativo ha dependido de escenarios locales, nacionales y globales (modernidad-colonialidad).

Al ubicarse en el periodo colonial es importante señalar que en esta latitud, los procesos educativos fueron direccionados por los dispositivos impuestos desde la corona, el clérigo y posteriormente la República. La educación como institución fue pensada para la gente pobre, para no tener gente ociosa o sin oficio, para educar ciudadanos útiles a cada institución dispuesta. Como podemos ver en el siguiente ejemplo desde el Estado como institución: Boom (2012) “En el contexto del Estado absolutista, la función de la educación se centraba en la formación de ciudadanos cristianos virtuosos que contribuyeran a la prosperidad del reino y a la obediencia y mantenimiento del poder” (p.221). Es decir, un sujeto instruido, dócil y funcional. Cómo se reafirma en el siguiente postulado con el mismo autor Boom ( 2012):

En el Nuevo Reino de Granada no sólo se empezó a asociar la incivilidad, ociosidad, vagancia, pobreza o mendicidad de la población con su falta de instrucción, sino que se empezaron a tomar medidas concretas como la fundación de escuelas de primeras letras en las principales ciudades de provincia y sobretodo a comprometer a los gobernantes locales (civiles y eclesiásticos) con esta empresa de instrucción de menores pobres o del “común”. (p.129)

Según lo expuesto, se evidencia que históricamente la formación está supeditada a las políticas públicas y necesidades inicialmente de la institución dominante. Con ello, se afirma que la escuela y lo derivado de esta, no nace para formar y transformar como se presume, sino como un instrumento modelador de sujetos, capaz de llevar a cabo las necesidades y propósitos de la institucionalidad gobernante.

Lo que evidentemente es un modelo histórico equivoco que vale la pena señalar y desglosar algunas de sus características. Para ello, ampliamos la idea mencionada con el postulado de Martínez Boom (2012) sobre todo cuando define el objetivo de una educación colonial de manera puntual, "...aquí se señala una problemática, el modelo estaba hecho inicialmente para preservar los intereses de la corona española y (...) El objetivo de la educación colonial se centró en mantener la fidelidad de los pueblos a la corona española privilegiando la enseñanza de la fe religiosa y moral". (p.221)

A pesar de la estrecha relación entre la corona y el orden escolástico, se forja una ruptura por parte de los primeros, debido a la necesidad de reafirmar su autoridad, reorganizando y disponiendo de políticas que sirvieran a sus intereses y objetivos respecto de la educación pública, con el fin de utilizarla como instrumento de dominación, valiéndose de los planteamientos de la modernidad o proyecto ilustrado como se vé en el siguiente postulado: Martínez Boom (2012):

Hacia la segunda mitad del siglo XVIII, el Estado Español a través del movimiento estatalista vislumbró como una estrategia política para llevar a buen término su proyecto ilustrado, efectuar toda una "pedagogía social de masas" (Varela y Álvarez, 1990), en aras a hacerlas más útiles en términos económicos tanto a la sociedad como al Estado. (p.122)

Hasta aquí, se desarrolla la conceptualización que da forma a lo que se propone en la presente investigación como educación colonial. Conceptualización que ampliamos con lo sostenido por Barbara Garcia (2005) que en su escrito *la educación Colonial en la Nueva Granada*, que sitúa la educación colonial a partir de una ruptura con la enseñanza doméstica. Es decir, no siguió a cargo de la familia o instituciones eclesiásticas en recintos privados. Dicha ruptura aproximadamente en 1768 se da por lo expuesto anteriormente de la necesidad de la corona de tomar las riendas en la constitución de una sociedad acorde a los valores de la corona y disponer de espacios que pudiera controlar. .

Así, se dan esbozos de la educación pública, la cual sale del recinto privado como menciona y pasa a ser asunto de la gobernabilidad y de la cual emerge como agente de autoridad el rol del maestro o docente. Como lo expresa la misma autora Garcia (2005) “ la emergencia de maestros de primeras letras y el control y vigilancia del Estado en los asuntos educativos a través de la instrucción pública ”(p.220). Por ende , podemos definir que los docentes pasaban a cumplir como vigilantes del estado y sus disposiciones, es decir como encargados de controladores en el espacio dispuesto en el aula.

La misma autora Garcia (2005), plantea la educación colonial enmarcada como un periodo histórico específico, sin embargo, en el presente texto se conceptualiza la educación colonial no como un periodo de tiempo específico, si no como un conjunto de disposiciones y prácticas educativas que dieron forma al sistema educativo a partir de diferentes fenómenos globales como la modernidad y la colonialidad, conceptos expuestos y tratados en la anteriormente.

Es decir, se plantea la educación colonial como un dispositivo transhistórico dominador de los imaginarios de los educadores Latinoamericanos. En otras palabras, la presente investigación toma la educación colonial como una etapa histórica no concluida, sino latente.

Cabe retomar que los procesos coloniales se basan en una posición de dominio adjudicándose el derecho de tomar y dominar al “otro” considerado inferior- basado en imaginarios raciales-sacros, nacionalistas y raciales principalmente. Por lo tanto, el orden social instaurado desde aquel momento histórico se instituyen dichos imaginarios, que se encargan de sostener en el tiempo y por tanto llegan a convertirse en imaginarios sociales que dan forma a las instituciones dominantes, en este caso la institucionalidad colonial. Complementando con Riffo (2016) “Un pensamiento es hegemónico porque tiene más áreas de control en el imaginario social colectivo” (p. 4).

Para Murcia (2013) “Esas convicciones, creencias, que hicieron posible la institucionalidad de la institución escolar, que mantiene los acuerdos sobre las formas de funcionar, sobre lo que es normal aceptado y aceptable o no, en la institución educativa, son en realidad imaginarios instituidos” (p. 36). Según lo planteado podríamos confirmar que la educación escolar se instituyó bajo imaginarios sociales coloniales.

Por otro lado, articulando la argumentación de Fanon (1961) frente a la relación dominador-dominado, se señala que estos últimos, históricamente ubicados en posición natural de inferioridad han añorado la posición del primero en mención. Situación que podría verse reflejada en la relación docente como algo latente y desembocado en manifestaciones de imposición violentas, limitantes o de negación del otro. Es decir, asume su rol como agente colonial, comprometiendo su actuar a partir de *imaginarios instituidos* sembrados, cosechados y reproducidos en su práctica docente; percibiendo estos como realidad y cumpliendo con el deber;

contribuyendo a mantener situaciones de orden colonial: disminuir, disciplinar, modelar y educar los cuerpos de quienes han sido considerados inferiores.

Si las instituciones están permeadas por esa globalidad y preservar los valores de racionalidad modernidad, a cualquier costo, así mismo forma a sus ciudadanos como lo indica Dussel en Castro-Gomez (2005): “Esta modernidad fue administrada globalmente por la primera potencia hegemónica del sistema-mundo (España) y generó no sólo una primera forma de subjetividad construida con base en el discurso moderno/colonial”(p.52).

Hasta aquí, vemos cómo se afirman patrones dominantes latentes en el proceso educativo, por ello al analizar la modernidad como se expone con Dussel en el párrafo anterior, nos apoyamos en algunos relatos de algunos docentes, para presentar la modernidad como una matriz imperante latente en el proceso educativo.

Una de las principales herramientas del orden moderno es la instauración de la racionalidad, como verdad sobre verdades. Dentro de ello, la consolidación de lo numérico-operacional. Se adiestra desde edades tempranas, variando niveles de dificultad de acuerdo aumentan los años de los aprendices. Así, toman estatus de fundamentales los procesos lógico-matemáticos y el lenguaje español como ejes centrales del aprendizaje. Ambas se convierten en asignaturas que acaparan gran parte de las jornadas de clase. Martinez Boom (2012) “Las escuelas de primeras letras tenían como fin principal adoctrinar y enseñar los primeros rudimentos de lectura, escritura y aritmética, pues únicamente se enseñaba a”. (p.221).

Cabe aclarar, que lo que se cuestiona es la forma impositiva y jerárquica, que persiste e incluso desplaza otros conocimientos. Es decir, que lo postulado no es en contrariedad a estas asignaturas como parte del conocimiento, de hecho se concuerda hasta un punto con lo pensado por algunos docentes entrevistados: *“Muy importante, ya que la matemática está presente en*

*todo momento de tu vida cotidiana. Y en todas las profesiones, para todo . Si arquitecto , albañil , en todo momento las necesito“ . (T:Ent1/Inf001/R:11 )*.

Sin embargo, se cuestiona el hecho que las asignaturas de orden racional, sigan siendo ejercidas como núcleo central en los procesos formativos, incluyendo en el imaginario del docente, como se observa en los siguientes ejemplos: *“Necesitamos reforzar las 4 operaciones básicas. saben porqué,:es por que es lo que van a necesitar para la vida, van a ver los números en la vida real.” (T:obs7/Inf:03/L:04/R: 70).*

De la siguiente afirmación por parte de la docente: *“ Los voy a sacar del salón a ustedes... se los he dicho muchas veces...”* mientras tensa y señala con su mano. *“No me gusta el desorden , en la matemática hay que ser ordenado, si pone un número mal, se tira todo.” (T:obs12/Inf:6/L:05/R:111).* Puede notarse cómo la docente inicialmente intimidada con tomar un correctivo y relaciona el desorden con lo matemático. Se puede interpretar como ella articula a partir de una acción disciplinaria o incluso corporal como el “desorden”, con una estructura lógica, aquí tenemos uno de los primeros indicios de un cuerpo disciplinado a través de la razón, por lo menos desde el imaginario docente.

Contrastamos otra opinión un poco más equilibrada al menos desde el discurso frente a las matemáticas: *“Es relevante pero digamos que no debería .. siempre hay una intensidad a matemáticas , sin embargo no le debe restar importancia a lo otro , debería aprenderse desde la cotidianidad y no como el coco, algunos tenemos trauma , nunca me hicieron sentir que me servía para la vida , para mi fue terrible. Debería ser aprendida desde la cotidianidad. Cosas básicas y desde la práctica sería más divertido.”(T:Ent2/Inf002/R:22).* En el relato se nota una intención o emergencia que busquen rupturas respecto a cómo se ha asumido a lo largo del tiempo en la enseñanza. Hecho que se evidencia cuando menciona como el “coco” y manifiesta su

experiencia de trauma. Esto se puede explicar como una marca del patrón dominante que subalterniza otros conocimientos y saberes.

Expuestos uno de los puntos centrales con el que no estamos de acuerdo y consideramos que permite que siga vigente una relación hegemónica colonialidad-modernidad, con clara tendencia a preferir operaciones básicas y letras como fuente principal para constituirse como sujeto, lo que encontramos en literatura academia posturas similares: Martínez Boom(2012) “El más infeliz artesano o labrador debe aprender a leer, contar y escribir, pues el conoci miembro de la sociedad humana, si ha de vivir en ella” (p.160) y se reafirma con mismo el mismo autor Martínez Boom, (2012):

El padre Salgar consideraba que todos los menores, sin distinción de clases, debían concurrir a la escuela de primeras letras como lo anotó en su plan de estudios propuesto para la ciudad de Girón en 1789: “El que se dedica al estudio de las ciencias, como el que ha de seguir el comercio, igualmente que el labrador y el artesano, todos tienen necesidad de aprender a leer, escribir y contar” (AGN, Instrucción pública, f 948v). (p.125).

De aquí, la importancia de señalar e identificar algunos de los procesos simbólicos como imaginarios , que cabe recordar son un determinante de acciones y conductas. Es necesario dar paso a otras relaciones dentro del mismo sistema más paralelas. Dussel expone un desarrollo conceptual frente a ello, lo cual denomina Transmodernidad, que en sí, se refiere a dar un paso al paradigma de la modernidad.

Son diferentes los autores que apuestan a superar la modernidad como principal constituyente de subjetividades como lo mencionamos en el párrafo anterior. Sin dejar de lado, recordamos que la motricidad humana dentro de su raíz epistémica ético política plantea el mismo fin. Sumamos otras voces en consonancia de lo propuesto con el siguiente enunciado,

respecto a lo que los autores llaman *superar la dualidad*, al mismo tiempo que vemos una propuesta de educación corporal e intercultural en contrasentido de la educación colonial expuesta hasta ahora. Díaz y Echeverry (2019):

Desde la educación corporal e intercultural, apostamos no solo por la idea de una educación inclusiva, sino también por una educación que rebase las tradiciones racionalizantes y dualistas que anclan los proyectos educativos modernos. La necesidad de deconstruir estas tradiciones la encontramos en el hecho de que estas dan prioridad a las operaciones de la razón en detrimento de otras dimensiones humanas, como la corporalidad, y participan en la fundación de un sujeto pedagógico homogéneo que, en la práctica educativa, se materializa en formas de exclusión hacia aquellos actores relegados dentro de esta narrativa” (p.4).

En el siguiente postulado se expresa textualmente dicha aspiración a trascender el ideal moderno racional y reafirma lo sostenido hasta el momento en el desarrollo de la presente investigación. Dicen Reyes y Moran (2012):

La hegemonía del pensamiento de la modernidad occidental que con su pretensión de universalizar su visión de mundo, negó otras formas de saberes. Esta pretensión de universalización de la cultura occidental, en su fase neoliberal y su arraigo en las estructuras de la colonialidad del poder, del saber y del ser, han generado movimientos de resistencias y procesos emancipatorios que expresan, entre sus aspiraciones, la necesidad del respeto a la diversidad cultural como vía que permita a la humanidad trascender el ideal moderno de racionalidad, a fin de encontrar solución a los problemas generados por esta práctica opresora que ha puesto en peligro la vida en el planeta tierra. (p.2)

Al tener claros los conceptos modernidad y educación colonial, articulados en el sistema educativo como se planteó. Migramos a la noción de dispositivo, para analizar cómo opera en la institucionalidad educativa, ya que consideramos que está implícito en dicha institucionalidad y determina muchas de las prácticas que se llevan a cabo por los docentes. Traemos la definición de este concepto descrito por Foucault en una entrevista Agamben (2011):

Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...] He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. (p.250)

Consideramos el dispositivo como un entramado que se ejecuta dentro de lo institucional, una red que convoca diferentes elementos que articula y habilita para que funcione la disposición o fin dominante. Todo ello direccionado desde una relación de poder o de fuerza como lo menciona el autor. Hay unas características puntuales que compartimos con los autores citados: El dispositivo como una red, se entreteje entre lo discursivo y no discursivo, está inscrita en una relación de poder. Así, lo podemos confirmar con Martínez Posada (2013):

El dispositivo es una red que se establece entre los discursos, es una función estratégica dominante que está escrita en un juego de poder, es algo más general que la episteme, entendida esta como una plataforma o como una capa de pensamiento donde se encuentran formaciones discursivas (enunciados, archivos) que permiten establecer la disciplina como un dispositivo que los hombres hacen en su relación social (en la escuela es bastante utilizado por ser un dispositivo discursivo) (p.84).

En consiguiente al concepto, propone Fanlo (2011): “ Un dispositivo es un régimen social productor de subjetividad, es decir, productor de sujetos-sujetados a un orden del discurso cuya estructura sostiene un régimen de verdad.”(p.7). Es aquí, como apoyamos en otros discursos a la educación colonial y la modernidad como determinadoras de un régimen de verdad que dispone de dispositivos configuradores de una relación de poder dentro del aula, que direcciona la acción docente, a partir de un modelo disciplinario.

Exponemos algunas afirmaciones realizadas por docentes entrevistados y observados en el aula, para demostrar desde lo práctico, la teoría reflexionada. Como en los siguientes enunciados, de los cuales anticipamos un claro tono en las palabras de la docente, frente a cumplir su función institucional:

Nos tenemos que regir por los ejes temáticos que nos propone el MEN . A nivel de didáctica y de cómo debo desempeñar , la motivación . Con la experiencia aflora más naturalmente improvisar, salirse del libreto. Aunque no tan mecánicamente , va de parte de la formación y experiencia. (inf C.M).

“Nos regimos por una estructura al realizar una práctica educativa, siempre no hablen de un comienzo , socialización y un final. Lo importante es cumplir con el objetivo de la clase, a veces no se cumple esa estructura.”( T:Ent1/Inf001/R:03). Se pueden leer diferentes

acciones en las que están presente diferentes elementos como la estructura de realizar una clase, ejes temáticos , objetivos de la clase, se puede ver además que las docentes están muy claras en cumplir lo más fiel posible a estas disposiciones. Así, sostenemos lo dicho anteriormente, que los docentes son dispuestos como eje articulador para que el dispositivo cumpla su función, cabe aclarar que aquí hay una sujeción instituida, es decir que no depende de la voluntad del docente.

Otra de las características mencionadas del dispositivo en la queremos enfatizar, es la relación de poder inscrita en el aula como patrón de dominio, Para ello, define Esther Díaz (2005): “Las relaciones de poder comprenden acciones sobre acciones, caracterizadas por la capacidad de «unos» para «conducir» las acciones de otros, si bien es indispensable la libertad de los participantes, para generar diagramas de agenciamiento o dispositivos” (p.85). Tomamos como insumo las referencias la capacidad para conducir y el término libertad como parte necesaria de la constitución de un dispositivo. Ambos postulados enmarcados en una relación de poder situada en el aula, donde el docente es el encargado de conducir la mayoría de acciones dentro del aula y predispone la libertad, es decir que esta depende de la normatividad.

Señalamos un foco problemático en lo mencionado, porque la relación de poder se ejerce generalmente como una relación de poder dominante, validada por elementos mencionados que componen ese dispositivo: normatividad, currículum, conjunto de normas, responsabilidad civil, e imaginarios entre otros.

En efecto, el entramado o red mencionada nos lleva a pensar que el docente pretende llevar a cabo dicha relación a cabalidad, ejerciendo su relación dominante y cumpliendo como objeto del dispositivo, cómo podemos identificar en las siguientes observaciones en el aula:

“Los voy a sacar del salón a ustedes, se los he dicho muchas veces” mientras tensa y señala con su mano. (T:obs12/Inf:6/L:05/R: 111).”

Es claro, como enfatiza en disponer de quién puede estar o no estar en el espacio, lo advierte para que sus estudiantes a cargo lo tengan claro. También podemos ver en las siguientes observaciones, que no solo se direcciona el espacio sino el tiempo : “*Hágale amigo me va a tocar colocarlo adelante porque se está quedando mucho atrasado. Hágale Sebastián, ¿dónde está el objetivo número 2? Bueno rápido.*”(T:obs9/Inf:03/L:04/R: 92)... “Recojo caballeros, vamos a empezar ya. No sé qué hace Juan José en el espejo.” (T:obs3/Inf:01/L:03/R:37).. La profesora camina entre los pupitres. Dice : “*no se porque hay tanto desorden, ¿Quién dejó este asiento aquí. acomódalo Laura*”. (T:obs9/Inf:03/L:04/R: 89)...”*Cesar quédate allá, si te cambiaste ya te quedas allá.*” Sigue dictando mientras rota por todo el salón, mantiene un tono jocoso. (T:obs10/Inf:4/L:05/R: 98).

Inclusive, en ocasiones traspasa límites corporales que contrasta con lo que pretende la educación, pretensiones expuestas en párrafos anteriores o desde el mismo discurso de las docentes entrevistadas, en el cual puede notarse amor y propósito en su vocación. Para sustentar lo expuesto tomamos de referencias algunas observaciones realizadas dentro del aula: Aquí tengo unas canicas que decomisé. ¿Qué es más denso el agua o la canica? Realiza el ejemplo ...sh sh sh sh sh .. Jacobo autorregulese por favor, mientras es interrumpida por las respuestas de los estudiantes. (T:obs7/Inf:03/L:04/R: 77)... “No le estoy dando la palabra a usted , a la estudiante que interrumpe.” (T:obs10/Inf:4/L:05/R: 99)...”A partir de este momento nadie va a hablar porque todo el mundo se va a concentrar, mientras están haciendo el examen.” Está sentada en el escritorio, corporalmente relajada.(T:obs12/Inf:6/L:05/R: 110)... “No Santiago no te di la palabra, estoy pidiendo que hagas silencio.”(T:obs14/Inf:8/L:03/R:128 )... Cuando yo te

de la palabra, la usas  
 (T:obs14/Inf:8/L:03/R:130)...shhhhhh...que...observaron...shhhhhh...shhh...shhhhhhhhhh...s  
 hhhhhhhhhh...shhhh (T:obs14/Inf:8/L:03/R:120 ).

El docente coloca su autoridad dirigiendo su estudiantado a partir del control del cuerpo y así imprimiendo las disposiciones globales del modelo social mencionado. Ejemplo: “Amigo: ¿Usted porque está de pie? ¿Yo dije colóquese de pie?” (T:obs8/Inf:03/L:04/R: 84). “Baje la mano Laura escuche primero la explicación y luego pregunta yo no he terminado explicar”.(T:obs4/Inf:02/L:04/R: 45 ). “La profe de palmadas al escritorio y dice ey ey no se ha acabado la clase , caballero porque esta con esa pelota.” (T:obs5/Inf:02/L:04/R: 62).

Por ello, insistimos en colocar reflectores a lo no discursivo y simbólico, que posiblemente conduzca el actuar o la práctica docente, hasta el punto de intimidar, agredir directa o sutil, vigilada y controlada a estudiantes en formación. Sostiene cf. Martínez (2012) “(...) el dispositivo se piensa estratégicamente, pero los sujetos no son conscientes de esa relación que se está tejiendo en la red, por hacer parte de esa red” (p.90), con lo que podríamos afirmar que además de lo discursivo, lo no discursivo, lo no percibido se ejecuta desde una relación dominante que responde a todo un dispositivo estructurado por siglos que valida la relación colonial, como lo reafirmamos en el texto de Porta & Yedaide (2017):

El presente texto intentará reconocer, socializar y (des) articular ciertos modos de funcionamiento escolar que, desde nuestro punto de vista, aún persisten –u operan- como lógicas dominantes inherentes al universo proveniente de las prácticas escolares e institucionales, y que impiden la significación de un “sentido” escolar (otro). Esto es evidente cuando las prácticas e intervenciones relativas con los modos de intervención docente en la actualidad responden o son tributarias a matrices coloniales *a priori*.

Re-pensar –o intentar desnaturalizar- aquel “apriorismo” en cuestión nos conducirá inevitablemente a “enfrentar” a la educación con las estructuras de poder que permitieron consolidar los dispositivos que, a través del tiempo, “moldearon” cuerpos y subjetividades con los cuales la subalternidad se sustenta y aún sigue reproduciendo. (p.175)

Respecto al modelado de cuerpos y subjetividades depende de una subalternidad. Es decir que ubicamos el cuerpo como un cuerpo disciplinado, controlado, dirigido y dispuesto como dispositivo y vehículo de discursos dominantes del entramado institucional. Para Foucault (1986):

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican. (p.157).

En relación al cuerpo, tomamos la disciplina como un eje operativo en función de la relación de poder y discursos de dominación, antagónico para el desarrollo de subjetividades. Contrastamos algunas de las afirmaciones de los docentes respecto a este tema, acotando algunas precisiones en las observaciones: En primer lugar, en el próximo relato encontramos una disparidad frente a la disciplina, entre lo discursivo y la práctica en este caso de lo registrado en el aula. Es decir, hay algo contrario en lo dicho frente a lo hecho. Contraste del que podríamos resaltar cómo lo no discursivo toma orden y se convierte en práctica.: *“A mí más que la disciplina me interesa que el estudiante aprenda.”*( T:Ent1/Inf001/R:07).

En segundo lugar, tenemos otras voces docentes que se afirman en lo disciplinario e incluso como una necesidad para que funcionen los procesos educativos. En efecto, como un

dispositivo. Ejemplo: *“Claro, porque el docente siempre va a terminar teniendo el poder y si no fuera así no terminaría funcionando la disciplina. (...) La disciplina es una herramienta utilizada para que un sistema funcione , sea una clase, un baile, como el conjunto de pautas que tu das para el funcionamiento de una clase. En un momento son pautas y en otro más un acuerdo , como más consensuado. (inf L.L). “Es la organización interna y personal que nos permite ejercer los diferentes roles de nuestra vida ya sea profesional etc. Es sumamente importante en una práctica educativa , al ser disciplinado realizarás tu trabajo correctamente según el área que está dictando.” (inf C.M).*

Lo anterior, lo analizamos junto al siguiente postulado que enmarca como sustenta como se ha desarrollado durante el desarrollo del texto, como la disciplina se inscribe en una relación de poder que conlleva a una sujeción dominar dominado y como se inscribe desde lo institucional, histórico o fenómenos globales como lo hemos llamado anteriormente. Para Foucault (1986):

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas". Muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, también en los talleres. Pero las disciplinas han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVII y XVIII unas fórmulas generales de dominación.(p.126)

Así, podemos observar disposiciones corporales o cierto lenguaje corporal en el aula, que sitúa como autoridad corporal, que se inscribe en los cuerpos educandos con: ademanes, posiciones de autoridad, aplausos, miradas, muletillas, ejercicios de dirección de movimiento entre otros. Ejemplos observados en el aula: *“Utiliza aplausos y movimientos con los brazos,*

*hace ademanes de desaprobación. Pide a los estudiantes algunos movimientos para tener calma nuevamente: se tocan la cabeza, sube las manos, se tocan los cachetes, ella guía todos los movimientos. ¿puedo hablar Jacob?, ¿puedo hablar?” (T:obs12/Inf:6/L:05/R: 107). Lo anterior suceso en el aula podemos tomarlo como un ejemplo claro de lo teorizado por Foucault (1986):*

En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. (p.125)

Ampliando las ejemplificaciones, encontramos: “Andres y Martin están en un desorden y da un aplauso.” (T:obs14/Inf:8/L:03/R:126 ) ...”Silencio pide la profe. “A ver” (da dos aplausos).” (T:obs4/Inf:02/L:04/R: 41 )...Cara de molestia cuando un estudiante transmite una duda , pero con un tono suave. Daniel necesito que recojas todo, ¿cómo haces para trabajar, con tanto desorden?. brazo a la cara.”. (T:obs14/Inf:8/L:03/R:135).

El docente, además está impreso de un discurso corporal dominante, adquirido por piel propia en su formación, como lo menciona el siguiente relato...”Con todo lo que viví en la primaria”... “llegaba la profesora hay que pararse bien sentadita , lo están preparando para una empresa”... “buenos días profesora como esta, usted “. ( T:Ent1/Inf001/R:08 )

Podemos evidenciar que existe un cuerpo disciplinado en el aula : En la voz, se determina cuándo hablar y cuando opinar. El cuerpo, entre menos se mueva mejor para el desarrollo de la práctica educativa. El pensamiento racional prima sobre lo subjetivo.

Por otro lado, se trae a la discusión la acción del vestir, en este caso para la institucionalidad escolar: el uniforme. Punto que se emergió en el trabajo de campo y en cual se

coincide con un postulado de acuerdo con las docentes: “Comenzamos en ese siglo arcaico, portar el uniforme, cumplir un horario, usted no puede pensar por sí solo, regirse a los reglamentos y cumplir eso, eso es la disciplina en el colegio, no es más.(T:Ent1/Inf001/R:09 ).

Las docentes hacen una reflexión histórica respecto al uniforme, el cual hace parte de ese proceso disciplinar que enmarca el comportamiento del deber ser de un estudiante y como este surge desde la colonia buscando cuerpos homogéneos, haciéndose presente hasta nuestros días, como lo corroboramos con Inés Dussel compilación en Pedraza(2007):

Desde la Colonia, las políticas de uniformación estuvieron vinculadas al disciplinamiento de los cuerpos indóciles, de los cuerpos de aquellos que no eran capaces de autorregularse ni autogobernarse: mujeres, negros, aborígenes, clases pobres, inmigrantes, infancia temprana. Su historia pone en evidencia que las tecnologías del cuerpo no operan de manera neutral o ciega en relación con la raza, la clase o las diferencias de edad; al contrario, ellas ayudan a construir estas diferencias, les dan forma y contorno, establecen fronteras, marcan conductas. (p.143) Así, podemos complementar con respecto al uniforme que este carga simbólicamente el comportarse de forma correcta y en un lugar determinado, que en este caso es la escuela. Es reiterativo en la teoría formal presentada como se enuncian o infieren procesos educativos como parte de una macroestructura, encamina a subjetivar, controlar y subalternizar a partir de cuerpos disciplinados.

En síntesis, podríamos ubicar al docente como los ojos en espacios escolarizados , como agentes de *cuerpos disciplinados*, como un dispositivo de control con el cual hace presencia la gobernabilidad. Cumpliendo con la función de vigilar, controlar y regular lo que requiere la institucionalidad.

En ese orden de ideas, podemos considerar la educación como uno de los engranajes coloniales, que funciona como modelador de cuerpos, sujetos, subjetividades e imaginarios entre otros; validadora de una relación de poder enmarcada en dominador dominado, que se vale de docentes como agentes dominantes en el aula. De este último puede decirse que inscribe su práctica en un orden colonial desde el hecho de concebir y producir cuerpos sumisos e incluso agredir sutilmente para mantener el orden estipulado y considerado correcto bajo los imaginarios de que también modelaron a este y reproduce en el ánimo del “*deber ser*”. Como reflexión, puede decirse que la reproducción mencionada, (es decir a cómo fueron formados los docentes) se muestra más sutil. Sin embargo, con una característica latente dominante. En muchos casos con un actuar en su práctica casi que inconsciente como se demostró con el contraste expuesto entre lo discursivo y no discursivo.

### **Conclusiones**

La presente investigación tenía como objetivo comprender sobre imaginarios coloniales presentes y su vínculo con la práctica educativa de los docentes de básica primaria en la institución Comfandi San Nicolas. Para ello, se buscó acercamientos teóricos a las posturas de autores como Anibal Quijano, Enrique Dussel, Franz Fanon, Zandra Pedraza. Exponentes de una problemática respecto al pensamiento colonial que está latente y vigente. Además de autores referentes en el concepto de imaginarios.

A partir del análisis de la teoría sustantiva y teoría formal se devela la carga histórica que forja imaginarios instituidos en los docentes y determinan su práctica educativa. Imaginarios que responden a lógicas coloniales que posteriormente se manifiestan se manifestaron corporeidades coactivas y violentas de parte de los docentes.

Por otro lado, se describen imaginarios en las categorías selectivas que actúan principalmente de forma no percibida, como el imaginario moderno, imaginario de un cuerpo disciplinado, imaginario autoridad corpórea docente.

Así, los imaginarios coloniales se manifiestan en la práctica educativa a través de cuerpos en silencio y en quietud, es decir cuerpos dóciles. Por lo tanto, están inscritos en una relación de poder, como se puede complementar con Quijano (2000) “Porque el poder se elaboró también como una colonización del imaginario, los dominados no siempre pudieron defenderse con éxito de ser llevados a mirarse con el ojo del dominador.” (p.761).

Es decir, en el contexto de la investigación contamos con docentes colonizados desde su imaginario, cabe aclarar que dicha carga simbólica viene desde la institucionalidad y posiblemente asumida inconscientemente. Así, el docente responde a todo un aparato que lo formó, sin embargo al no reflexionar sobre esta práctica de poder, seguirá perpetuando una relación basada en subordinar al otro, que al final legitima la colonialidad de la que se ha expuesto. Por lo que se pudo constatar que los docentes no actúan con mala intención, como se podría presumir, sin embargo, perpetúan formas de violencia en el aula, las cuales pasan desapercibidas al estar cobijadas por la institucionalidad y por la autoridad docente.

Así, una de las conclusiones que se pueden llegar es que el docente actúa desde sus imaginarios coloniales que empezaron a forjarse incluso desde antes ejercer su profesión, lo que lleva a replicar una relación de poder basada en la autoridad y subonadaicación del otro, buscando esos cuerpos dóciles, necesarios para validar el sistema colonial impuesto. .

En la práctica docente existen y persisten imaginarios coloniales instituidos, que siguen configurando la forma de concebir la educación, entre ellas el dominio sobre el otro, desde una relación de poder. Una relación que se refuerza a partir del control, de dominar al “otro”

considerado inferior intelectualmente, legitimando con ello una persistencia histórica en la práctica educativa, a partir de cuerpos colonizados que buscan colonizar otros cuerpos.

En la investigación se evidenció cómo los docentes encarnan dichos imaginarios, reproduciéndose a partir del orden social instaurado desde la colonialidad, es decir la conquista de los símbolos modelos, cuerpos e instituciones, generan imaginarios instituidos que validan y hace que trascienda en el tiempo aquel orden instaurado.

### **Recomendaciones**

En el contexto educativo es importante generar investigación que implique la presencia del investigador en el aula, es decir en presencia de las prácticas educativas, con el fin de establecer acercamientos o posibles discusiones respecto a procesos simbólicos que se dan en la interacción entre docentes y estudiantes, esto con el fin de realizar estudios que pretendan lo colectivo, como se expone desde los fundamentos decoloniales.

Esta investigación se acercó al campo simbólico buscando comprender imaginarios, sobre todo instituidos. Sin embargo, queda espacio para análisis y planteamientos respecto a imaginarios instituyentes y radicales, así como a otros procesos simbólicos como representaciones o sentidos que puedan emerger futuras investigaciones. Lo que da paso a nuevas preguntas: ¿Los imaginarios instituyentes pueden en el marco de la motricidad humana ser una respuesta para dar un paso hacia la transmodernidad? ¿Cómo emergen imaginarios instituidos, desde imaginarios coloniales? ¿Pueden encontrarse representaciones de orden colonial? ¿Qué sentidos construye un docente consciente de una colonialidad no percibida?

Por otro lado, se hace pertinente continuar con investigaciones que permitan escalar y dar pasos frente al paradigma moderno-colonial. Es decir, que traspasen dicho binomio modelador de sujetos en diferentes ámbitos como el político, social u ontológico.

Al programa de maestría *Estudios del Cuerpo y la Motricidad* llevado a curso en la Universidad del Cauca, se le invita a considerar desde el concepto de la motricidad humana, en su raíz ético-política a profundizar sobre implicaciones coloniales o de colonialidad, para sumar a la ruptura epistémica propuesta desde esta y su relación frente aquel cuerpo fragmentado desde la modernidad.

### Referencias Bibliográficas

- Afanador M, Báez J. (2015). *Manuales de urbanidad en la Colombia del Siglo XIX: Modernidad, Pedagogía y Cuerpo. Historia y Memoria*, (11), 57-82. Retrieved April 18, 2021  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2027-51372015000200003&lng=en&tlng=s](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372015000200003&lng=en&tlng=s).
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica (México)*, 26(73), 249–264.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- Alcaraz, A. (2013) *Corporalidad del «buen estudiante»: representaciones de género, «raza», etnia y clase social en la escuela española*. Revista Iberoamericana De Educación. N.º 62 (2013), pp. 163-179 (1022-6508) - OEI/CAEU.
- Arias M, & Ortiz A. (2019) Conclusiones (inconclusas). In *Currículo decolonial: Prácticas curriculares y colonialidad de la educación* (pp. 227-244). Colombia: Editorial Unimagdalena. Retrieved April 21, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctv14162ph.8>
- Ayala et al (2014). *Imaginario de los maestros de educación básica y media de tres colegios de la localidad de Engativa frente a la evaluación del aprendizaje*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10901/7561>.
- Bernal, A. (2013). *Sujeto y poder: Una propuesta de análisis*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74141>
- Bisquerra. F. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000107196&page=1>
- Castorina, J. A. (2021). El problema del conocimiento en el estudio de la práctica educativa. *Educación Física y Ciencia*, 23(1). <https://www.redalyc.org/journal/4399/439966635018/html/>
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)* (Segunda edición). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2005b). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca-Instituto Pensar. Universidad Javeriana.

Carr (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid.

Tercera edición. Ediciones Morata.

Contreras, M. I. A., & Monsalve, J. F. B. (2015). Manuales de urbanidad en la Colombia del siglo XIX: Modernidad, pedagogía y cuerpo. *Historia Y Memoria*, 11, Article 11.

<https://doi.org/10.19053/20275137.3110>

Corbin & Straus (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera edición en español. Editorial Universidad Antioquia. Colombia

Díaz, E. 2005. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.

Echeverry S, Sergio E. (2019) *Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva*. *Sinéctica*, (53) Epub 28 de agosto de 2020.

[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-014](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-014)

Echeverry Díaz, S. E., Díaz Ordaz Castillejos, E. M., Echeverry Díaz, S. E., & Díaz Ordaz Castillejos, E. M. (2019). Educación corporal en clave intercultural: En busca de una escuela inclusiva. *Sinéctica*, 53, 0–0.

[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-014](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-014)

Fair, H. (2010). Una aproximación al pensamiento político de Michel Foucault. *Polis*, 6(1), 13–42.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1870-2333201000010002&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-2333201000010002&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Freire, P. (1976). *La educación como practica de la libertad*. SIGLO XXI.

Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra* (3a ed). Fondo de cultura economica.

Ferney, P. (s/f). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Recuperado el 29 de noviembre de 2023, de [https://www.academia.edu/29601295/Bases\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa\\_T%C3%A9nicas\\_y\\_procedimientos\\_para\\_desarrollar\\_la\\_teor%C3%ADa\\_fundamentada](https://www.academia.edu/29601295/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa_T%C3%A9nicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teor%C3%ADa_fundamentada)

Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (33a ed). Siglo Veintiuno.

Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad* (35a. ed. --.). México: Siglo XXI.

Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido* (36a. ed.). México: Siglo xxi.

García , B., (2005). La Educación Colonial en la NuevaGranada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7( ), 219-240.

García, G. (2019). *Aproximaciones al concepto de imaginario social. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 31-42. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08>

García, L. (2011), marzo. ¿Qué es un dispositivo? Foucault, deleuze, agambem. *A Parte Rei. Revista de Filosofía* (74). (en línea). Recuperado de: [serbal.pntic.mec.Es/~cmunoz11/fanlo74.pdf](http://serbal.pntic.mec.Es/~cmunoz11/fanlo74.pdf).

García-Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar*, 19(37), Article 37. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08>

- Garc, F. (2013). Reflexiones en Torno al Movimiento Corporal Humano desde una Perspectiva Multidimensional y Compleja. *Ciencia e Innovación en Salud*.  
<https://doi.org/10.17081/innosa.1.1.88>
- Herrera, D. R. H. (2008). Corporeidad y motricidad: Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Educação & Sociedade*, 29, 119–136.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000100007>
- López, M. I. A., & Ocaña, A. O. (2019). *Currículo decolonial: Prácticas curriculares y colonialidad de la educación* (1a ed.). Editorial Unimagdalena.  
<https://www.jstor.org/stable/j.ctv14162ph>
- Martínez Boom, A. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Aula de Humanidades.  
[https://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2012\\_Verdades\\_y\\_mentiras\\_sobre\\_la\\_escuela.pdf](https://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2012_Verdades_y_mentiras_sobre_la_escuela.pdf)
- Martínez, J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa*, (19), 79-99. Retrieved March 20, 2023, from  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892013000200004&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892013000200004&lng=en&tlng=es).
- Mignolo, W. (2007). “ El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 25-46. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

Montes, M. (2016). Imaginarios sobre educación instituidos en la normativa legal venezolana.

INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 11-41, mar. 2017. ISSN

2244-7474.

Disponible

en:

<<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/5092>>. Fecha de acceso:

02 nov. 2021

Méndez Reyes, J., & Morán Beltrán, L. (2012). De la crítica a la modernidad a la autoafirmación

del sujeto latinoamericano. Aportes desde el pensamiento de Arturo Roig. *Utopía y*

*Praxis Latinoamericana*, 17(59), 59-67.

Murcia N. (2013) *Motricidad Escenarios de Debate*. En Expresión Simbólica e Imaginaria (pp.

21-51). Colombia: Editorial Kinesis

Núñez, J (2011). *La educación rural venezolana en los imaginarios de los docentes*.

*Investigación y Postgrado*, 26(1),91-128.[fecha de Consulta 1 de Noviembre de 2021].

ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65828406005>

Núñez, J. (2011). La educación rural Venezolana en los imaginarios de los docentes.

*Investigación y Postgrado*, 26(1), 91–128.

[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1316-00872011000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1316-00872011000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Olmos Alcaraz, A., & Rubio Gómez, M. (2013). Corporalidad del “buen estudiante”:

Representaciones de género, “raza”, etnia y clase social en la escuela española. *Revista*

*Iberoamericana de Educación*, 62(1), 163–179.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773369>

Ometochtzin Carlos (Director). (2018, junio 19). *La descolonización cultural—Enrique Dussel*.

[https://www.youtube.com/watch?v=Q86\\_LPat-IQ](https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ)

Orbe, F. B. (1997). Review of *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* [Review of *Review of Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, por W. Carr]. *Revista Española de Pedagogía*, 55(206), 173–177.

<https://www.jstor.org/stable/23764337>

Ospina, M., & Montoy, E. (2022). Las prácticas educativas con familia desde la escuela. *Zona Próxima*, 26, 31–43. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10202>

Pedraza, Z. (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (1a ed.). Universidad de los Andes.

Posada, J. E. M. (2013). El dispositivo: Una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa*, 19, 79–99.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036004>

Porta, L. & Yeidade, M. (2017) *Pedagogías Vitales( Cartografía del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial*

Quijano, A. (1992) *Colonialidad y modernidad-racionalidad*. En *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, editado por Heraclio Bonilla, pp 437-447. Tercer Mundo-Libri Mundi, Bogotá.

Quijano, A.(2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*; antología esencial (Primera edición). CLACSO.

Quijano, A. (2000). “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*”. En Edgardo Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: Clacso.

Ramallo, F. (2017). Normativas insurgentes y descolonización de la educación: Notas desde la enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. *Pasado Abierto*, 3(6), Article 6.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2487>

Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 2(2), 77–96.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781735>

Reyes, J. M., & Beltrán, L. M. (s/f). *De la crítica a la modernidad a la autoafirmación del sujeto latinoamericano. Aportes desde el pensamiento de Arturo Roig*.

Restrepo & Rojas (2010):

Riffo Pavón, Ignacio. (2016). *Una Reflexión Para La Comprensión De Los Imaginarios Sociales*. *Comuni@cción*, 7(1), 63-76. Recuperado en 18 de abril de 2021, de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2219-71682016000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000100006&lng=es&tlng=es).

Sánchez, B. Y. G. (2003). La educación colonial en la nueva granada: entre lo doméstico y lo publico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, Article 7.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerican/article/view/25](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/25)

38

Sergio M, Trigo Aza, E., Aragáo, M. G. S., & Toro Arévalo, S. (2014). *Motricidad Humana Una Mirada Retrospectiva* En Críticas a la Ciencia de la Motricidad Humana. (pp 25-38)  
Colombia . Editorial: Léeme

Torres, J. (2014). Las ciencias sociales en la escuela, una mirada decolonial.  
*reponame:Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/837>