



**Descentrar la mirada: Aproximaciones a la instauración de una pedagogía decolonial en Chile. Los “otros” Selk´nam del siglo XXI**  
Informe Seminario de Título

Estudiante  
**Fernanda Cavieses Negrete**

Profesor Guía  
**Luis Osandón Millavil**

30 de Octubre de 2021

Pedagogía en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas  
Departamento de Estudios Pedagógicos  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad de Chi

## **Agradecimientos**

Este informe es fruto de un largo camino, por tanto, tiene bastantes componentes emocionales puesto que significa para mí el cierre y la apertura de un nuevo ciclo. Agradecer profundamente a las y los profesores que han formado parte de mi vida, especialmente a aquellos que no tienen este título, de todos y cada uno de ellos me llevo un aprendizaje y desaprendizaje. A los de la carrera de Licenciatura en Historia, al profesor José Luis Martínez, Rodrigo Rocha por esas primeras clases del lugar de la geografía, a Alejandra Vega y Azún Candina, a Luis Clemente, a Carla Díaz por abrirme las puertas al Museo Precolombino, pero especialmente a Jorge Hidalgo, por lograr transmitirme esa vocación a la etnohistoria. A todos los y las estudiantes que compartimos en círculo del Seminario de Pensamiento (s) indígena (s) en América Latina (Siglos XV-XXI). Y en esta carrera de pedagogía, de tiempos y contextos difíciles, agradecer a mi profesor guía Luis Osandón por sus comentarios, paciencia, motivaciones, ayuda y apoyo. A mi amigo Álvaro por acompañarme, ayudarme, y apoyarme en momentos donde la vida no ha sido fácil.

Pero especialmente agradecer el profundo amor, cariño, comprensión, ideas, paciencias, y alegrías, desde mi familia: Mamá Yolanda, Papá Marcelo, y hermanas Daniela y Danae. Madre todo lo que soy te lo debo a ti, sin duda este andar no lo habría podido hacer sin ustedes.

## Resumen

Este ensayo parte de una visión desde una pedagogía decolonial como una alternativa posible para el contexto Chileno, pero que entra en conflicto con una serie de colonialidades —poder, saber, ser, naturaleza y del género— que nos anidan y que nos mantienen en el largo horizonte colonial como una parte constitutiva de la modernidad.

Esta situación presentaría una serie de desafíos del orden de los discurso del poder, que bajo las categorías de mestizaje, interculturalidad, multiculturalismo y monocultura se ha valido para reproducir esa inmovilización de los “otros”, que para efectos de esta reflexión sería la Comunidad Selk’nam Covadonga Ona y su lucha por el reconocimiento y el paradigma de la no-extinción, generando una pedagogía del otro como huésped. Para ello, propongo una negociación entre la IAP y el denominado giro decolonial para decolonizar la pedagogía a través de pedagogizar lo decolonial, mediante una serie de estrategias pedagógicas decoloniales. Con la finalidad, de establecer una práctica pedagógica anclada en el respeto de la historia, la memoria y las diferentes cosmovisiones.

**Palabras clave:** Pedagogía decolonial, colonialidades, modernidad, horizonte, interculturalidad, mestizaje, multiculturalismo, monocultura, pedagogizar, cosmovisiones.

## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>2</b>
<b>Resumen</b> .....	<b>3</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>5</b>
I    LA CASA DE LOS CONFINES.....	6
II.   EL CONFLICTO CASA AFUERA/CASA ADENTRO.....	15
II. A. DECOLONIAL Y LA PEDAGOGÍA DECOLONIAL .....	16
II. B. ESTADO, CHILE Y EL PROBLEMA DEL OTRO .....	19
II. C. <i>Multiculturalismo</i> .....	20
II. D. <i>Mestizaje</i> .....	21
II. E. <i>Interculturalidad</i> .....	22
II. F. LOS OTROS SELK'NAM.....	24
III.  LOS CAMINOS POSIBLES PARA HABITAR UNA NUEVA CASA, HACIA ADENTRO.....	30
III. A. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DECOLONIALES.....	36
III. B. CARTOGRAFÍA DEL HABITAR.....	36
III. C. PATRIMONIOS.....	39
III. D. FORMAS DE DECIR .....	40
III. E. LOS APRENDICES .....	41
III. F. EVALUACIÓN .....	45
IV.  REFLEXIONES FINALES .....	49
V.   REFERENCIAS .....	50

## Introducción

El presente ensayo ahonda en la pregunta de ¿Cuáles son los desafíos posibles para instaurar una pedagogía en clave decolonial en Chile? Con la intención de problematizar el campo educativo chileno como un territorio especialmente conquistado por la versión colonial de la modernidad en el cual descendientes de comunidades étnicas se disputa la dicotomía de los espacios de inclusión y exclusión. De esta forma, el ocultamiento de los “otros” se plantea como una dinámica bidireccional y dialéctica. No solo tiene un rol activo el que clasifica, denomina y oculta, sino también los y las sujetas que son etiquetados, los cuales redefinen su identidad e historia en función del traspasado de estas barreras. Para ello se ha dividido este trabajo en tres partes; el primero cuestiona los principales postulados del horizonte colonial de larga duración, de la modernidad y de sus principales vertientes de la colonialidad del poder, del saber, del ser, de la naturaleza y del género para develar que es parte constitutiva de nosotros, objetivo que toma su forma en la primera parte titulada “La casa de los confines”. En el segundo, se expresan las alternativas a estos modos de pensar/sentir a través de la decolonialidad, especialmente desde la pedagogía decolonial, presentándose la relación conflictiva que tiene el Estado, Chile y el problema del otro bajo las categorías del discurso del multiculturalismo, la interculturalidad y el mestizaje, para finalmente ejemplificar mediante un estudio de caso a través de “Los Otros Selk´nam”, el recorrido de la Comunidad Selk´nam Covadonga Ona por este reconocimiento. Esto constituye la parte titulada “El conflicto casa afuera/casa adentro”. Para por último reflexionar sobre nuevos caminos y desafíos posibles de una pedagogía decolonial en Chile, mediante una serie de estrategias pedagógicas decoloniales (cartografía del habitar, patrimonios y formas de decir) y desde las categorías de los aprendices y la evaluación. Esta constituye la tercera y última parte titulada “Los caminos posibles para habitar una nueva casa, hacia adentro”.

Finalmente, se espera vislumbrar los principios que sostienen este correlato de la colonialidad, y la forma en cómo los y las sujetas, a través de su experiencia los problematizan para pensar una pedagogía decolonial en Chile que permita unir, organizar, ubicar y re-significar saberes, historias, memorias, tradiciones y con pertenencia al territorio, en definitiva, soñar con una “otra” escuela posible.

## I. LA CASA DE LOS CONFINES



Costa, D y Costa, D. (ca.2021). *En el Horizonte de Tierra del Fuego* [Fotografía familiar].

El paisaje cultural, que es también natural, económico, institucional, social y espiritual es el marco de referencia al como habitamos la casa de este capítulo. Incluso antes de adentrarnos a ella, entendemos que hay un lugar que está en su interior y otro en el exterior. Tenemos algunas referencias pero aún no hay límites. Sin embargo, coexisten dos espacios constitutivos similares, diferentes y/o negociados. Hacemos el ejercicio de caminar y por lo pronto nos posicionamos en los bordes. En los límites del terreno de esta casa, centramos la mirada, incluso más allá de las otras casas de este lugar en el que nos enunciamos. En el ejercicio impuesto y autoimpuesto de centrar la mirada, nos dirigimos hacia el horizonte.

Este horizonte, está marcado por la noción de multitemporalidad<sup>1</sup> en la que la multiplicidad de capas o “ciclos” históricos coexisten simultáneamente. Formando parte de una serie de contradicciones diacrónicas de diversa profundidad que emergen a la superficie de la contemporaneidad, y que cruzan, por tanto, las esferas coetáneas de los modos de producción, los sistemas políticos estatales y las ideologías ancladas en la homogeneidad cultural. De esta manera, el horizonte colonial es la reconstitución continua de estructuras coloniales de dominación elaboradas a partir de la Conquista. (Rivera, 2010, p. 11)

En detalle, este movimiento continuo se superpone al horizonte reciente que se identifica con la experiencia del Estado neoliberal en Chile. De esta forma, emerge al re-funcionalizar las estructuras coloniales de larga duración, convirtiéndolas en modalidades de colonialismo interno que continúan siendo cruciales a la hora de explicar la estratificación interna de la sociedad, sus contradicciones fundamentales y los mecanismos específicos de exclusión-segregación. (Rivera, 2010, p. 13)

El horizonte colonial de larga duración, sin embargo, tiene su matriz a partir del año 1492, con el proyecto de mundialización/modernización Europea de la ordenación de las cuatro partes del mundo, a saber; Europa, África, América y Asia (Gruzinski, 2010). Expansión que tiene su base a partir de un modelo progresista y desarrollista de acumulación capitalista, este sistema-mundo moderno, dialoga con la economía-mundo dividiendo zonas espacio-temporal disímiles en categorías: centrales, semiperiféricas, periféricas y de arena exterior. El centro concentrando procesos productivos

---

<sup>1</sup> Para una revisión en mayor profundidad del concepto de multitemporalidad véase: Bloch, E. (1964), “*Utopía, libertad y orden*”, en Irving Louis Horowitz (org.), *Historia y elementos de la sociología del conocimiento*. Tomo II. Contenido y contexto de las ideas sociales. EUDEBA, o también en Bloch, E. (2004), *El principio esperanza*, Tomo I. Trotta, y finalmente, Bloch, E. (2005). *Huellas*. Tecnos – Alianza.

relativamente monopolizados, las zonas periféricas realizan procesos caracterizados por mayor competencia y libre mercado, y finalmente las zonas semiperiféricas reuniendo procesos de uno y otro tipo, en tanto la arena exterior realiza actividades que no tienen mayor relación con los procesos del sistema-mundo. (Wallerstein, 1979, p. 492-493) De esta manera, América Latina se identificaría con la zona periférica, mientras que, Europa con el centro, estableciendo una relación de carácter dependiente en la esfera económica entre ambas, que a su vez direcciona procesos que permean el carácter social y cultural de la población y del territorio. Sin embargo, para Dussell (2000), se abren dos caminos para entender el concepto de modernidad, además del sistema-mundo, ellos se encuentra primero en el paradigma euro céntrico de “modernidad” y el paradigma mundial de “modernidad/alteridad”, el cual Wallerstein resuelve este último como la idea de geocultura global<sup>2</sup>. (Dussel, 2000, p. 45-46).

En efecto, para el autor el paradigma del eurocentrismo moderno, inicialmente es considerado provinciano y regional. Una vía motivada por el ejercicio de la razón como proceso crítico, que abre la humanidad a nuevos estadios del desarrollo del ser. Este proceso se cumpliría en Europa, esencialmente en el siglo XVIII, involucrando hitos históricos como la Reforma, la Ilustración y la Revolución Francesa. A partir de lo postulado anteriormente, evalúa una crítica en la que propone una visión de la de la “Modernidad”, en un sentido mundial, y consistiría en definir como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) “centro” de la Historia Mundial Europea. (Dussel, 2000, p. 45-46). Ya lo reafirmaba en su tiempo, Hegel (1837), que “la historia universal va del Oriente hacia el Occidente. Europa es absolutamente el fin de la historia universal [...] La historia universal es la disciplina de la indómita voluntad natural dirigida hacia la universalidad y la libertad subjetiva”. (Hegel, 1837, p. 172: 1975, p. 190-191, Coronil, 1996, p. 58)

De esta manera, al unificar el sistema-mundo en un correlato histórico universal, se hace una validación de su centro hegemónico y la constitución de todas las otras culturas como su “periferia”. Existiendo una asimetría persistente entre el mundo “colonizador” o “Primer Mundo” y el mundo “colonizado” o “Tercer Mundo”, es decir, entre el Norte y el Sur global. Y que actualmente es reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neo-colonizados” (“Sur”)

---

<sup>2</sup> La idea de geocultura de Wallerstein en su conjunto, se refiere los procesos de producción del centro y de la periferia que se caracterizan por adoptar los lineamientos centrales de la geocultura global, en definitiva se refiere a los modos discursivos aceptados como legítimos dentro del sistema-mundo.



por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub-desarrollo”, de las “neo-colonias” frente al dominio de los imperios dominadores (Estados Unidos y países que conforman la Unión Europea, frente a los demás países). (Estermann, 2014, p. 8) Ya que, según el precepto de la modernidad, formamos parte de un solo proceso continuo, entrecruzándonos en un mismo tiempo, que es el tiempo único encaminado a un fin: pasado, presente y futuro. El cual, se proyecta inicialmente de forma lineal y direccional hacia el modelo de progreso del centro Europeo. De esta forma, la historia Europea es la historia de nuestro continente. De hecho, Mignolo (2007) hace mención que el nombramiento del proceso de “Descubrimiento” y “Conquista” de América Latina e “invención” de la idea de un “Nuevo Mundo”, se incardina en la perspectiva imperialista de la historia mundial adoptada por la triunfante Europa, mientras que, el paradigma de la “invención” refleja el punto de vista de los derrotados por la apisonadora colonial. (Mignolo, 2007, p. 29) Este “paradigma del descubrimiento”, es compartido también por Dussel, ya que, en el mismo instante en que se instaura, comienza la modernidad europea, es decir, en el año 1492.

Este movimiento de distanciarse y desconocer a los habitantes, el territorio y la cultura del Abya- Yala, es parte del inicio de esta modernidad, son personas (algunos ni siquiera tenían esta categoría) que no poseen historia, tampoco memoria, entonces solo se les puede incluir en la historia universal mediante la imposición de la cristianización. En efecto, en el ejercicio toponímico de nombrar el espacio geográfico (América Latina, “Nuevo Mundo”, entre otros) o como acto intencional de fundación y de incorporación/apropiación de historias, emerge el poder del “Yo descubro”, “yo nombro”, “yo conquisto”, “yo me apropio”. De hecho, la categoría de “civilización occidental”, que fue aplicada, es una posición de superioridad la cual obliga principalmente a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como una exigencia moral. Este mandato, amplía situaciones dicotómicas, en las que se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la “modernización”, es decir, tiene una base de justificación y escala de medir a los “otros”, de los otros pueblos “atrasados” inmaduros, de las “otras razas” esclavizables, “del otro sexo” por débil, entre otras. (Dussel, 2000, p. 46-49)

Nelson Maldonado-Torres (2007) , señala también que, el colonialismo (colonización)<sup>3</sup>, denota una relación política y económica en la que la soberanía de un pueblo está en poder de otro pueblo o nación, lo que posibilita que esta referida nación se constituya en un imperio. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131) Este vínculo, del colonialismo, describe la relación del Abya- Yala con las potencias europeas de la época (Siglo XVI-XVII), tarea que fue posible gracias a la pretensión de los agentes coloniales (instituciones, funcionarios, administrativos) de imponer y moldear una racionalidad fundada en los binarismos—hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizado/bárbaro— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. (Walsh, 2013, p. 26) Estos componentes descritos anteriormente, sin embargo, moldean una matriz aun más sólida, que le sobrevive al colonialismo, y esa corresponde a la colonialidad. La cual según Mignolo (2000), es constitutiva de la modernidad y no derivada, es decir, son dos caras de una misma moneda. (Mignolo, 2005, p. 75) Esta categoría es profunda y duradera en el horizonte actual, puesto que, apela a la intersubjetividad de las y los sujetos extendiendo sus redes desde el concepto de colonialidad a las divisiones del ser, el saber, el poder, de la naturaleza y del género. En términos de la operatividad de las estructuras, es importante señalar que no se viven de forma parcializada, por el contrario se encuentran unidas, entretejidas en el horizonte colonial de larga duración, de ahí su eficacia y permanencia a la hora de reproducir e imponer pautas de exclusión, imposición, legitimización y jerarquización sobre determinados sujetos y sujetas.

La colonialidad del poder, propuesto por Quijano (2000), es la categoría que expresa la estructura hegemónica global de poder y dominación creada por el colonizador para controlar la subjetividad de los pueblos colonizados. Se trata, por tanto, de la invasión del imaginario mediante la idea de occidentalización. De esta forma, apela a categorías propias del eurocentrismo, como la idea de raza, el control del trabajo, el Estado, y la producción de conocimiento (Walsh, 2007, p. 102-113). De hecho, la elaboración teórica de la idea de raza, es el punto de partida de la naturalización de las relaciones coloniales entre los europeos y no- europeos. Ya que, mediante esta categoría, se otorga re-legitimidad a las relaciones de dominación, que tienen su base en la relación superioridad/inferioridad, a partir por ejemplo, de la pigmentocracia. (Quijano Aníbal,

---

<sup>3</sup> Walter Mignolo señala que, la primera se refiere a etapas puntuales, históricas (colonialidad o colonización): colonialismo hispano en América, colonialismo británico en India, colonialismo Francés en Argelia y –si se quiere– colonialismo ruso y luego soviético en Asia Central; o colonialismo japonés en Taiwan. O aun, colonialismo sin colonias, como Inglaterra y Estados Unidos comenzando a controlar a China en 1848 a través de la Guerra del Opio, o Estados Unidos en Afganistán e Irak, etc.

2000, p. 203) Este bagaje permea y se introduce en el mundo del colonizado, pero a su vez también se reproduce en el locus del colonizador, por ende no se redefine como un movimiento unidireccional ni pasivo. Fernandes de Oliveira y Ferrao (2013) señalan que, hay una divulgación de una cultura colonialista seductora, por medio del cual el europeo crea un fetichismo cultural para estimular en los y las sujetos una fuerte aspiración a la misma. Entonces no es solo una perspectiva cognitiva solamente de “los europeos” sino de aquellos que fueron educados bajo estos patrones hegemónicos. (Fernandes de Oliveira y Ferrao Candau, 2013, p. 279) Esta posición, también es compartida por De Souza (2013), ya que, para él, estas relaciones, significados, y practicas derivados del conceptos de la colonialidad del poder, son promovidos en el discurso desarrollista reproducido por los llamados sistemas formales; de educación, comunicación, cooperación e innovación. (De Souza, 2013, p. 483)

En esta misma línea, se habla también de la colonialidad del saber, unida al entramado de la colonialidad del poder, puesto que, se apoyada en las categorías dicotómicas anteriormente mencionadas. La cual, tiene como finalidad la represión de otras formas de producción de conocimientos no europeas negando el legado intelectual e histórico de las etnias y de los afro descendientes, es decir, es parte de una conducta anclada en la violencia epistémica. Especialmente en el tratamiento complejo y sistemático que se hizo de las memorias, portadoras de conocimiento, que intentaron ser suprimida e invisibilizadas a partir de la implementación de este orden moderno colonial. (Cuevas, 2013, p. 98) Y que al mismo tiempo obedece a una idea mayor, tal como, lo menciona Grosfoguel (2007), al constituirse como una epistemología euro céntrica occidental dominante que no admite ninguna otra epistemología como espacio de producción de pensamiento crítico ni científico. (Grosfoguel, 2007, p. 32-35: Fernandes de Oliveira y Ferrao Candau, 2013, p. 280) Es decir, en lo relativo a dicha producción de conocimiento, hay una producción de las ciencias humanas como modelo único, universal y objetivo, que intenta desheredar las “otras epistemes” de la periferia de occidente. Sin ir más lejos, esta colonialidad del saber, es particularmente evidente en el sistema educativo actual (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europea como marco científico- académico- intelectual. (Walsh, 2008, p. 137) Este modelo científicista, apoyado en la razón, en la experimentación, la observación y la formulación de leyes generales lleva impresa la idea de distanciarse, de establecer límites entre la idea de sujeto-objeto para llegar o

aproximarse a la neutralidad. Este paradigma, busca extender las redes a todo objeto cognoscible, es decir, todo a lo cual nuestros sentidos puedan percibir. En esta pretensión, la naturaleza como espacio constitutivo que nos rodea forma parte de esta fórmula. De esta manera, hablamos de colonialidad de la naturaleza, cuando nos referimos a dos movimientos, el primero a la separación entre seres humanos y naturaleza, tanto bajo la noción esencialista de la naturaleza como “lo salvaje”, por fuera del dominio de lo humano, como bajo la división binaria cartesiana naturaleza/sociedad. (De Souza, 2013, p. 489)

La primera, si prevalece, inevitablemente se convertirá en objeto de dominación, y por tanto, de control para su explotación. (Escobar, 2011) Es decir, desde la óptica de la razón, al instrumentalizar la naturaleza, se puede hacer usufructo de ella para su aniquilación, en nombre del progreso y del capital. Para De Souza (2013), este proceso fue, es, y significó también ser reducida a un depósito de “cosas”, materia inerte, observable, controlable, predecible y usable. (De Souza, 2013, p. 488) Para Walsh (2008), por otro lado, la separación cartesiana descarta a su vez la esfera de la existencia de lo mágico-espiritual-social porque nos desconecta con estos mundos ancestrales y espirituales que están ligados precisamente a la naturaleza. (Walsh, 2008, p. 131-152) Rengifo (2007), señala que este proceso sistemático de fragmentación se produjo desde el momento en el cual se clausuro un probable orden de la inmanencia<sup>4</sup>, es decir, la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, para implantar un orden de trascendencia<sup>5</sup>, vinculado a la negación de las condiciones senso-corporales y espacio temporales (Rengifo, 2007, p. 200-240). De esta manera, también es un dominio de la racionalidad cultural, ya que, controla modos de vida de producción de sentido, propios de la ontología, cosmología, y cosmovisión étnica y afro.

Sin embargo, esta no es la única forma que involucra al estar o de habitar el espacio, sino que, encuentra su vertiente en la expresión del ser. La colonialidad del ser, es un

---

<sup>4</sup> Su interpretación de la inmanencia dice relación con que las fuerzas se encuentran siempre bajo relaciones de composición o descomposición (activo-reactivo) que en último grado definen su grado de afirmación como potencias. De esta forma señala: “ser naturaleza, vivir en inmanencia con la naturaleza, es transgredir el orden cartesiano-cristiano de la identidad. De ahí el deplorable error de numerosos etnólogos al pretender –de manera irreflexiva- “rescatar la identidad” del indígena como si se tratara de recomponer una subjetividad de tipo cartesiano. Nos parece que lo indígena sería más un modo de existencia a restituir que una identidad para rescatar” (Rengifo, 2007, p. 200)

<sup>5</sup> El concepto de trascendencia es definido por el autor como un proceso que se dio a partir de una pugna; “ En la Conquista de América no habría aflorado solamente España contra lo indígena, sino también el saber occidental de la identidad, la esencia, Dios (...), en una frase, de la trascendencia como mismidad, contra las potencias del devenir, de la naturaleza, de lo fenoménico (...), en una palabra, de la inmanencia y su alteridad. Entonces la guerra religiosa de razas que se cumplió durante la conquista de América, también representaría uno de los episodios más perturbadores de una lucha más amplia que atravesaría insidiosamente toda la historia humana: polis contra bios, o la trascendencia contra la naturaleza”. (Rengifo, 2007, p. 240).

concepto desarrollado por Maldonado- Torres (2007), que forma parte de la dimensión ontológica de la colonialidad, la cual se afirma en la violencia de la negación del otro, especialmente cuando seres particulares se imponen sobre otros seres. (Maldonado-Torres, 2007) Es decir, tal como lo mencionaba Fanon (2001) no le basta al colono limitar físicamente el espacio del colonizado, sino que el colono hace al colonizado la quinta esencia del mal. (Fanon, 2001, p. 35) De esta manera, parte de la negación del estatuto humano, aplicada a africanos o pertenecientes a alguna etnia. Esta deshumanización, contextualizada a partir de dinámicas y discursos de poder, implanta a su vez problemáticas entorno a la idea de inferioridad/superioridad, que involucra a la libertad, a la memoria, la historia y la diferenciación, y de la que van formando parte los y las sujetos desde su ser y estar en este espacio. Se ejerce, por tanto, un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racionalización, colonialismo y dominación. (Walsh, 2007, p. 105)

En este punto, el estudio de la colonialidad del género se entrecruza con los patrones de racialización, ya que, sus principales aportes, radican en la emergencia de un feminismo des-colonial<sup>6</sup> que permita dar cuenta de procesos interrelacionados entre raza, clase, género y sexualidad con el objetivo de entender la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia la violencia sistemática que se infringe sobre las mujeres de color, indígenas, afrodiáspóricas, y mestiza, es decir, mujeres no blancas. (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, p. 405). Es por ello que, me gustaría destacar dos de los componentes principales de la constitución del “sistema moderno-colonial de género” propuesto por Lugones (2008). El primero dice relación con la constitución de las normas y patrones formales-ideales de comportamiento sexual de los géneros. Que tiene sus raíces históricas a partir del proceso violento de “Descubrimiento y Conquista” del Abya-Yala, y que permitió la violación sistemática, mediante la idea de “botín de guerra”, al acceso sexual, comercialización, y sometimiento de mujeres «negras» e «indias». Y el segundo, la imposición del patrón de unidad e integración familiar burgués del mundo euro centrado, que tuvo como consecuencias la continuada desintegración de las unidades y redes de parentesco de la comunidades. (Lugones 2008, p. 77) De esta forma, una de las características relevante en las experiencias

---

<sup>6</sup> Se refiere a la metodología utilizada parte de la experiencia y los saberes acumulados por la comunidad y en cada individuo para, a partir de ahí, comenzar a buscar estas experiencias y sentidos comunitarios. El foco esta puesto en grupos de mujeres que han sido sometidas a la limpieza de sangre y blanqueamiento a través de la descampenización, la migración a la ciudad y la proletarianización, que produce esta pérdida de identidad, desarraigo y negación. Es decir, su enfoque parte de los procesos organizativos de luchas contra hegemónicas. (Lugones, 2008)

pedagógicas des-coloniales desde el aporte del feminismo des-colonial, es la vinculación entre la acción política y la generación de reflexión que ubican, problematizan y explican la situación que viven las mujeres y sus comunidades de pertenencia, así como las de sus realidades y lógicas organizativas. (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, p. 409)

Esta narrativa de la colonialidad del ser, el saber, el poder, de la naturaleza y del género es parte de la casa de los confines, en donde por bastante tiempo hemos centrado la mirada, en otras palabras, es la modernidad que sobrevive en el presente. Siendo la que nos impulsa hacia el horizonte colonial. Imponiéndose con fuerza a partir de los distintos dispositivos sociales, familiares, escolares, entre otros. Y presionándonos a cumplir preceptos que dibujan el ideario de la posibilidad de realización plena. Creando la ilusión de un mundo exento de contradicciones, despojado de lo incierto y en este sentido extraordinariamente previsible. Esta pretensión de seguridad colonizó la cotidianidad, al punto de anclarla a los y las sujetos en la imperiosa necesidad de alcanzar y mantenerse en un nivel de estabilidad en los distintos órdenes de la existencia: laboral, afectivo, económico, social y emocional. La idea de nuestro sistema educativo transita por construir subjetividades que se acomoden a estos preceptos de la modernidad. (Albán, 2013, p. 448) Finalmente, en paralelo a este discurso, esta situación nos pone en la siguiente posición de alerta, tal vez, incómoda, entre asimilar y ser asimilado, y a reflexionar en palabras de Octavio Paz (1990): Volví a mi origen y descubrí que la modernidad no está fuera sino dentro de nosotros Es hoy y es la antigüedad más antigua, mañana y es el comienzo del mundo, tiene mil años y acaba de nacer. (Paz, 1990)

II.

EL CONFLICTO CASA AFUERA/CASA  
ADENTRO.



Costa, D y Costa, D. (ca.2021). *Los selk'nam en la plaza de Porvenir*. [Fotografía familiar].

Este ensayo parte de la idea de una intencionalidad transformativa, del encuentro y desencuentro en el actuar representado desde los bordes de la casa afuera, que es nuestra casa de los confines y la casa adentro, que representa nuestra propia dimensión de nuestro lugar de enunciación en el marco de los procesos que le han ocurrido al Abya-Yala. La casa de los confines desenmascara las múltiples colonialidades que nos anidan; la del poder, la del saber, la del ser, de la naturaleza y la del género para ser conscientes del horizonte colonial de larga duración del que formamos parte, pero también de la capacidad de agencia como sujetos y sujetas históricos de transformar estas condiciones.

## II.A. DECOLONIAL Y LA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Desde la externalidad, la creciente asociación de la modernización de la región a un proceso de progreso, desarrollo y ciudadanía global, al igual que la instrumentalización y enajenación de la vida y la naturaleza impuesta por la lógica del capitalismo, entra en crisis, tal como lo señala De Souza (2013) fue con Primavera Silenciosa de Raquel Carson, publicado en 1962, que la humanidad se dio cuenta que el modelo global-capitalista, patriarcal, atropo//euro/ego-céntrico y ecocida- de “desarrollo” amenaza el futuro de la vida en la tierra. (De Souza, 2013: 472) De ahí que esta propuesta, está relacionada con las múltiples dimensiones que nos habitan. La filosofía del *Sumak Kawsay* (en quechua, o buen vivir) propuesto en Ecuador y del *Sumaq Qamaña* (en aymara, o vivir bien) propuesto en Bolivia, han emergido como un paradigma de vida alternativo al de de del desarrollo occidental. Y también como una nueva forma de reconocimiento de todos esos pensamientos ancestrales que han coexistido con el pensamiento hegemónico occidental. Con el propósito de visibilizar procesos políticos y epistémicos, es decir, otros caminos posibles. (Cuevas, 2013, p.96) Porque, después de siglos de presión para pensar como Ellos para ser como Ellos, la región según De Souza (2013), grita indignada por justicia social, autonomía política, soberanía territorial, inclusión económica, ciudado ambiental, relaciones éticas, diálogo intercultural y respeto a las historias y saberes locales. (De Souza, 2013, p. 502)

Por lo tanto, la postura de la decolonialidad, es reconocer estas otras historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo, distintas a la lógica racional del capitalismo contemporáneo como expresión cultural (Jameson, 1995; Zizek, 1998), humanizando la existencia en el sentido de devolver la dignidad a quienes por fuerza del proyecto hegemónico moderno/colonial fueron considerados inferiores o no humanos.



(Jameson, 1995; Zizek, 1998, Albán, 2013, p. 452) Por eso, la importancia en el estudio y validación de grupos étnicos, afros, migrantes, pero especialmente, desde sus vidas cotidianas, sus prácticas sociales, epistémicas y políticas. Porque, este posicionamiento requiere el aprendizaje y desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención de todos quienes quieran se parte.(Walsh, 2013, p. 24)Sin embargo, es importante señalar, que no existe una frontera que eliminar, ni traspasar, no nos despertamos al día siguiente y dejamos estas colonialidades atrás, es decir, en este estado, no existe una parte nula, sino posturas, posicionamientos, horizontes, proyectos de resistencia, de transgresión, de intervención, de insurgencia, de creación e incidencia. (Walsh, 2013, p. 25-32) Es una lucha continua por subvertir las colonialidades, allí precisamente donde se generan grietas, se les identifica, se visibilizan, y se alientan lugares de exterioridad y construcciones alternativas. Ahora bien, lo decolonial se presenta como un piso para la instauración de una pedagogía decolonial, ya que, al pensarse una sociedad capitalista, el sistema educativo incorpora esta dimensión, naturalizando los procesos de progreso/desarrollo, de racialización y de exclusión. Es decir, incorporo valores, intereses y compromisos de actores con el poder para construir “sociedades amigables”-ordenadas para la acumulación infinita del capital. (De Souza, 2013, p. 498) Y en este camino, se cuestiona en términos educativos, ¿Qué aprenden inventando desde lo local para no perecer imitando desde lo global? (De Souza, 2013, p. 496) Es decir, busca desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, para reflexionar sobre estas colonialidades que permean nuestro imaginario, para habilitar seres humanos libres del lastre colonial, generando la construcción de multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo que no pretenden imponer su ser a otras y otros. (Espinosa, Gomez, Lugones y Ochoa, 2013, p. 419)

Es decir, esta pedagogía no se distancia de realidades, por el contrario, reafirma que las luchas sociales también son escenarios pedagógicos. (Walsh, 2013, p. 62)Son puntos centrales en estos postulados estas subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sus combates, perseverancias, persistencias, de sus luchas de concientización, de afirmación y desalienación, de humanización. (Walsh, 2013, p. 31) En este sentido, se plantean a modo de metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas, y por otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, es su conductor; lo

que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento y lo que conduce a situaciones de descolonización. (Walsh, 2013, p. 64) Es por ello, que reflexiona los procesos educacionales a partir de conceptos como: pensamiento-otro, decolonialidad y pensamiento crítico de frontera. El concepto “pensamiento-otro” proviene del autor árabe- islámico Abdelkebir Khatibi, quien parte del principio de la posibilidad del pensamiento a partir de la descolonización, es decir, de la lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada y contra la deshumanización. (Fernandes de Oliveira y Ferrao Candau, 2013, p. 285). Tal como lo señala Mignolo (2003), este postulado va en dos direcciones, el primero hacia la crítica de la subalternización, dentro de la visión de los conocimientos invisibilizados y hacia el surgimiento del pensamiento liminar como una nueva modalidad epistemológica en la intersección de la tradición occidental y la diversidad de categorías suprimidas bajo el occidentalismo y el eurocentrismo. (Fernandes de Oliveira y Ferrao Candau, 2013, p. 286) Y finalmente, la postura crítica de frontera, en la diferencia cultural, es decir, como un proceso en donde el fin no es una sociedad ideal, como abstracto universal, sino el cuestionamiento y la transformación de la colonialidad, siempre teniendo consciencia de que estas relaciones de poder no desaparecen, sino que pueden construirse y transformarse, mediante una nueva manera de conformación. Este pensamiento, implica en síntesis hacer visible otras lógicas y otras formas de pensar, que sean diferentes de la lógica euro céntrica dominante. (Fernandes de Oliveira y Ferrao Candau, 2013, p. 287) Cuestionando en un movimiento constante, que permita introducir otras historias y otros modos de pensar-sentir.

Hoy la pedagogía decolonial es un camino que ayuda a enfrentar los legados coloniales, la exclusión que sigue orientando el sistema educativo nacional. En palabras Juan García sobre la realidad de las luchas afrodescendientes del Ecuador; es la construcción de un modelo educativo que permita pensar en primer lugar y sobre todo en un reencuentro con nosotros mismos, con lo que somos, y sobre todo con lo mucho que hemos dado y aportado para la construcción de cada una de las naciones donde nos tocó vivir [...]. La lucha es volver a esta forma de conocimiento, a esta manera de entender la vida, de entender nuestros propios saberes como también insertar en los procesos educativos nuestra visión de la historia y nuestra visión de conocimiento (Walsh, 2009, p. 132) Es por ello que, el sistema educativo constituye una de las instituciones sociales más importantes para construir esta nueva visión, porque implica una reconsideración y

refundación desde adentro, partiendo de categorías que deben ser pensadas desde una dimensión colectiva y generacional, ya que, por mucho tiempo la educación ha servido como vehículo para cimentar una sociedad uninacional y monocultural, excluyente y desinteresada en la diferencia colonial y cultural presente en su interior. (Walsh, 2009, p. 184) En este sentido, para poder llevar a cabo este proyecto, se hace necesario el diálogo y la reflexión permanente sobre nuestro andar, porque es precisamente en ese dialogar lo que nos permite pensar y hacer caminando, transformar realidad tomando en consideración lo comunitario, los movimientos, las organizaciones, anclándolas a las necesidades de esas particularidades cotidianas concretas, de sus tradiciones culturales, sociales, políticas y económicas. Es decir, desde las luchas, vivencias y experiencias locales/regionales. (Espinosa, Gómez, Lugones y Ochoa, 2013, p.410)

## II.B. ESTADO, CHILE Y EL PROBLEMA DEL OTRO

Una de las dimensiones de la pedagogía decolonial, es el debate que se hace en torno a la idea de interculturalidad. Especialmente en el orden del discurso que tiene un Estado para apropiarse de este concepto o categoría en función de sus intereses. En este sentido, se habla de una interculturalidad funcional, porque se utiliza con el “propósito de”, fin que dice relación con adoptar el concepto pero sin cuestionar las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales que lo conforman. Teniendo por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder. Es decir, se trata de mantener una situación sin alterar el orden de las cosas (Ferrao, 2013, p. 152) Siguiendo a Tubino (2005) Es un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente, marcado por la lógica neoliberal, es decir, “no cuestiona las reglas del juego”. En este sentido, es una estrategia que pretende cohesionar y asimilar estos grupos a la cultura hegemónica, promoviendo el dialogo, la tolerancia y la democracia, sin afectar la asimetría social y cultural. (Tubino, 2005, p. 5, Ferrao, 2013, p. 151)

De esta manera, se conforma una historia de la interculturalidad funcional en su relación con los Estados que conforman el Abya-Yala, caracterizada por dos momentos particulares, el primero estaría caracterizado por un periodo colonial que hasta las primeras décadas del siglo XX, puede ser nombrado como una violencia etnocéntrica

explicita de imposición de una cultura hegemónica sobre las poblaciones étnicas, teniendo por tónica “eliminar al otro”. Y el segundo, desde las primeras décadas del siglo XX hasta la actualidad, esa eliminación se configura de otra forma: la “asimilación”, base de la construcción de la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos. (Ferraó, 2013, p. 147) Esta cultura de asimilar al otro o de eliminar al otro, puede permanecer en varias categorías. Sin embargo, para efectos de este trabajo trataremos tres: multiculturalismo, interculturalidad y mestizaje.

## II.C. *Multiculturalismo*

La categoría del multiculturalismo, siguiendo a Skliar (2002) imprime en su esencia, una idea de lo aquello que es y aquello que se es. En este sentido, el igualitarismo es la existencia del multiculturalismo, el cual es tomado como un requisito ineludible que debe anteceder toda voz, toda mirada, toda expresividad. El otro aquí ha dejado de ser aquí un objeto del diferencialismo y comienza a ser objeto de igualitarismo que esta también naturalizado. Es la imagen de un otro similar, de otro semejante, cuyas diferencias son vistas como aquello que entorpece toda equivalencia o simetría. (Skliar, 2002, p. 106) Y en este sentido su esencia debe permanecer única e inalterable, el multiculturalismo de esta forma es lo que le da sentido a la interculturalidad funcional.

Estos principios, son tratados por Zapata (2019), para señalar el multiculturalismo como un término que constituye ciclos que se encuentran en la actualidad en constante crisis. Ya que, no se reduce a la insuficiencia de las políticas de reconocimiento o a su incumplimiento, sino que arranca de una cuestión previa, a saber, como se representa al sujeto indígena en esta relación, a que propósitos sirven esas imágenes y como estas representaciones son rebasadas por la dinámica sociocultural efectiva. Puesto que, exige un cuadro de autenticidad y pureza, de tal manera, que el valor de un indígena radica en cuanto representa esa cultura más que en como la procesa, reelabora o se distancia de ella. (Zapata, 2019, p. 57) En este sentido, la permanente búsqueda de sus características primigenias parece suponer la existencia de un punto de partida cero que sería el núcleo indiscutible de la indianidad, mientras que, la identificación de los sujetos que encarnan esa cosmovisión se transforma en el ejercicio por excelencia a la hora de hablar de las sociedades indígenas. (Zapata, 2019, p. 57) Desde esta perspectiva, “lo indígena” se coloca en la absurda posición en que las diferentes etnias deben defender. Por ejemplo, en la Ley indígena N°19.253, del 5 de Octubre de 1993, en su, Título I De los indígenas,

sus culturas y sus comunidades, en el Párrafo 2° De *la calidad* Indígena, en su Artículo 3°, señala que, *la calidad* de indígena podrá acreditarse mediante un certificado que otorgará la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Para poseer esta acreditación debes certificar que seas hijo de padre o madre indígena, que tengas a lo menos un apellido indígena o que mantengan rasgos culturales de alguna étnica indígena, entendiéndose por tales la práctica de forma de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual o cuyo cónyuge sea indígena. En este caso, será necesario, además que se autoindentifiquen como indígenas. (Art 2° y Art 3°) Además del evidente esencialismo y discriminación, esto se explica que la pregunta por aquello que permanece tiende a ser más importante que la pregunta por aquello que se transforma y las condiciones en que esa transformación ocurre. Zapata (2019) menciona que, esto se explica en gran medida porque vivimos en una época en la que ha resurgido la fascinación por los “otro”, con el propósito de consumirlos en los mercados de la diversidad- la mercantilización de lo étnico entra también en esta dimensión- en este caso, el multiculturalismo codifica políticamente esa sensibilidad de nuestra época y por consiguiente, del Estado. (Zapata, 2019, p. 61).

#### II.D. *Mestizaje*

El mestizo se ha constituido como un símbolo de la nacionalidad, en la idea de una “verdadera cultura nacional”. Construcción histórica y conflictiva, puesto que en el devenir del tiempo se ha señalado o se ha enaltecido. A partir de los estudios realizados por Gutiérrez (2010), hasta el siglo XIX hay un menosprecio de esta categoría producto encontrarse en este punto intermedio entre ser indígena o ser de un país extranjero. Estos esencialismos vendrían a resolverse durante el siglo XX, cuando se enaltece su figura, sin embargo, en ambos momentos y hasta en la actualidad se coloca como telón de fondo el axioma que parece guiar la búsqueda de la identidad nacional en Chile y en otros países: la idea de que para que exista una identidad nacional es necesario que haya homogeneidad. Homogeneidad que también fue buscada en relación a otras variables como la lengua nacional, la religión, el territorio, y la historia patria común. A partir de esta invención, también se crearían personajes mestizos representativos de lo nacional, tipos-síntesis de la nación; en el caso de Chile el *roto* y el *huaso*. (Gutiérrez, 2010)

En esta línea, estas narrativas fundacionales, han dado paso a que la categoría de mestizaje se constituya como un discurso colonial de poder, porque emergen a partir de

la negación de las diferencias culturales de la que la misma sociedad se constituye. Estableciendo un campo para moldear lo que nos hace singulares y homogéneos a todos y a todas. Es en esa idea de un vínculo que une como “nación”, en la cual las etnias y los afrodescendientes permanecen ausentes o en el peor de los casos, como formas de patrimonio, extrañeza y folclor. Al respecto vale mencionar los numerosos textos y discursos que se refieren a “nuestros” indios y “nuestros” negros, como si ellos fueran objeto de propiedad, pero nunca –o muy rara vez– se utiliza “nuestros” blanco-mestizos (Walsh, 2009, p. 184) Es que en esta perspectiva, en que se realiza a ellos como los “otros”, los “diferentes” que deben asimilarse en la sociedad nacional.

Rivera (2010), señala que, en esta idealización nacionalista de la categoría de mestizaje, que ve en él un espacio de ascenso social, de armonía o de conflicto entre clases y grupos étnicos, se esconde una visión más cruda de la que es importante reflexionar, puesto que no cabe duda, que en su origen más temprano, el mestizaje, se remonta a la práctica de la violación y acaparamiento de mujeres en el tiempo colonial. (Rivera, 2010, p. 72) En esta dimensión, creo que esta categoría no es la resolución de la contradicción colonial de fondo, ni tampoco un espacio libre de las relaciones de poder, sino un campo muy conflictivo constituido justamente en base a los términos de dominación originales. Segregativo o integrativo, el mestizaje actualmente se constituye como el correlato cultural de la ciudadanía. (Rivera, 2010, p. 15)

## II.E. *Interculturalidad*

A partir de la década 80' y del 90' como parte de un proceso histórico, el Estado de Chile y en general, países del Abya-Yala, reconocieron en sus características en diferentes grados el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades (Fernandes de Oliveira y Ferrao, 2013, p. 290) Como consecuencia de esto, las políticas públicas se orientaron por este camino como necesidad de contemplar las denominadas diferencias culturales, especialmente en el área educativa. En este sentido, se impulsaron diferentes reformas que incorporaron la perspectiva intercultural, sea como uno de los ejes articuladores de los currículos escolares o como posicionamientos particulares. Categoría permeada de una serie de ambigüedades y contradicciones, puesto que esta incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales.

(Ferraó, 2013, p.150) De esta forma, las formulaciones interculturales de carácter funcionalista se complementan con las multiculturales para partir desde lógicas epistémicas euro-céntricas, que en el campo educacional se manifestarían, bajo pretextos de incorporar representaciones y culturas marginalizadas, o de reducirse a contenidos lingüísticos y a ciertas conmemoraciones. (Zapata, 2019, p. 68) Lo que devendría en reforzar los estereotipos y los procesos coloniales de racialización, que continúan o perpetúan estas relaciones hegemónicas. (Fernandes de Oliveira y Ferraó, 2013, p. 290) Por ejemplo, en la Ley N° 20.370 General de Educación, en el Párrafo 1° a partir de los principios y fines de la Educación, se emplea los siguientes términos que caracterizan la contradicción anteriormente descrita, señalando en el Artículo 2°; la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, *de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional*, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. Sin ir más lejos, el Artículo 3° también menciona que, se inspira en principios tales como, *e) Diversidad*. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él. La *j) Integración*. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales. Y finalmente la *l) Interculturalidad*. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. **(Resaltado propio)**

Sin embargo, el más categórico, a mi juicio, es la disposición del Artículo 23°, que bajo los conceptos de la “**Educación Especial** o Diferencial”, se establece la modalidad de efectuar adecuaciones curriculares para **necesidades educacionales específicas, a todos aquellos que se creen en el marco de la interculturalidad**. **(Resaltado propio)** Me parece que este discurso dicta o se diferencia del sentido del respeto a la diversidad, la integración o a una iniciativa real de integrar a los “otros”. Por el contrario, tal como lo señala, Gysling (2007) **el concepto de definiciones curriculares para poblaciones**

**específicas es controversial.** ¿Por qué hay que definir currículos para poblaciones específicas y no es posible que todos se rijan por el mismo marco curricular nacional? ¿Cuál es el límite o cómo se determina que una población requiere definiciones particulares?. (Gysling, 2007, p. 340) En la misma línea, esta autora es categórica al señalar, que la razón para hacer prescripciones para poblaciones específicas es que el currículum regular está diseñado para un niño tipo, en una escuela tipo. (Gysling, 2007, p. 340) Eventualmente estas tipologías están asociadas a los procesos coloniales anteriormente descritos. Por lo tanto, no se trata de “reconocer” la diversidad o diferencia en sí, sino el carácter estructural-colonial-racial que ha acompañado la formación de los Estados nacionales, especialmente el de Chile.

## II.F. LOS OTROS SELK'NAM

La visión que se presenta aquí es la de los otros que permanecen inamovibles en el horizonte de una espera, en un tiempo permanente. Cuando nos preguntamos por esos múltiples otros, emergen espacialidades asignadas, designadas, enunciadas, anunciadas, ignoradas y conquistadas. En este sentido se abren negaciones y afirmaciones, pérdidas y hallazgos de convivencias que se ignoran mutuamente, pero que ciertamente respiran un aire compartido. (Skliar, 2002, p. 90) Encontramos estos otros según Skliar (2002) en la espacialidad colonial, es decir, del otro maléfico y la invención maléfica del otro. En la espacialidad multicultural, el otro de la relación yo/tu o, mejor aún, de la relación pluralizada, obligatoria y generalizada entre nosotros y ellos. Y finalmente en la o las especialidades de las diferencias de otro irreductible, el otro distanciado de nosotros mismos pero que a su vez es afirmación de los propio. (Skliar, 2002, p. 91) Y es que en los diferentes modos de la colonialidad, se articulan un doble mecanismo diferenciador que permanece; por un lado, la ilusión de reconocer las diferencias del otro y de hacer en su apariencias mas externa, en la mímica de un diferencialismo racial, lingüístico, histórico, sexual, cultural etc.; por otro lado, y al mismo tiempo, el de repudiar esas mismas diferencias, disimularlas, enmascararlas, desactivarlas hasta convertirlas en puro exotismo, en pura alteridad de “afuera”. (Skliar, 2002, p. 92) De hecho, la fotografía de la Plaza Selk'nam de Porvenir, Tierra del Fuego, en la Región de Magallanes, ejemplifica este escenario, eventualmente existen múltiples otros, pero para efectos de este ensayo nos enfocaremos en esta etnia en particular como uno de los tantos conflictos que permanecen inamovibles en el horizonte de la espera. Los



selknam están muertos. Lo dicen los libros escolares, lo dice Internet, lo dice la ley. (Revista Paula, 2018) En Chile no queda otra cosa que el recuerdo de esta étnica magallánica con cuerpos pintados con puntos y rayas, que fue aniquilado por los colonos europeos de Tierra del Fuego desde finales del siglo XIX. Y en este sentido, aun así perviven con nosotros solo a través de la mercantilización de lo étnico (museos, llaveros, poleras, obras de arte, entre otros). Esta situación la tuvo que vivir Nancy Molina a los 13 años, cuando en séptimo básico entrego un trabajo, en base a la categoría de “pueblos originarios de la Zona Austral de Chile”, donde tuvo que escribir, en contra de su voluntad “los selk’nam están muertos”. Quien fue renombrada por su abuelo con el nombre de “Hemany”, que en selk’nam significa temporada de huevos, forma de decir que había llegado la primavera. (Revista Paula, 2018) Hoy esta descendiente impulsa una de las luchas más significativas para su propio pueblo en conjunto con otras familias, a través de la Comunidad Covadonga Ona por el reconocimiento y derecho de su propio vivir, así como también el reconocimiento del genocidio, y la contraposición al paradigma de la extinción de la que han sido parte. Pero ¿qué sucedió en el camino? ¿Cómo se puede llegar al punto de negar al otro, y aun más aniquilarlo, sabiendo que ese otro permanece?

Efectivamente uno de los movimientos de la exclusión esta hecho desde la Ley N° 19.253, en Título I, Art°1, el cual señala que, el Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Chango del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. Sin encontrarse los Selk’nam entre ellas, los que los deja por fuera de ese reconocimiento y de ese derecho de proteccion, fomento y representación mediante la CONADI (Coporacion Nacional de Desarrollo Indigena), así como también en la absurda posición de tener que defenderla, a través de una certificación y pruebas que lo acrediten, tal como se señalo anteriormente. Sin embargo, este correlato es parte de un proceso histórico, el cual representado por una serie de narrativas, especialmente, desde la historiografía. La cual posicionó al otro en los márgenes del horizonte de una espera permanente. Sin embargo, este movimiento parte con la construcción de la idea de un Estado-Nación que pretendió homogeneizar la nación y su territorio, por lo tanto, desde el siglo XIX, se inician una serie de excursiones y colonizaciones hacia Tierra del Fuego, a favor del proyecto de la burguesía, en nombre del beneficio, del progreso y

del desarrollo, que en su centro impulsó el denominado hombre blanco. De esta manera, el otro, en su dimensión de una sociedad indígena bárbara y salvaje, e incivilizada, debe ser conquistado, inferiorizado y cosificado puesto que se constituye como un obstáculo para el paradigma de la modernidad. Lo que devino en la elaboración de un imaginario de los selk'nam, constituyéndose la fotografía como una herramienta constructora de un ideal indígena, cimentando ciertas referencias de Tierra del Fuego, territorio que será mostrado como un espacio con “naturaleza agreste, inmensa, inhóspita, lejana a la civilización”, proponiéndose un “contraste entre la modernidad y lo salvaje” ideas que se difundieron entre los intelectuales, científicos y las elites chilena y argentina hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX. (Guerrero Rodríguez, 2019, p. 11) Los resultados fueron imágenes condicionadas, cargadas de estereotipos y muy influenciadas por los cánones del mundo occidental de lo que se conocía hasta entonces sobre las sociedades indígenas australes. Dentro de los trabajos fotográficos que más destacan, se encuentran las fotografías capturadas por Martín Gusinde y Alberto de Agostini, quienes contribuyeron a la elaboración de un tipo de indígena fueguino. (Guerrero Rodríguez, 2019, p. 12) Rescato este momento en particular, puesto que este es el imaginario e impresión que permea en la dimensión de la colonialidad, que es perpetuado pero a su vez inamovible. Los selk'nam de este tiempo, poseen las características en las que se encuentran en la forma de un pueblo radicado en la Isla Grande de Tierra del Fuego, con su hogar, el territorio o haruwem marcando los límites geográficos, sus labores definidas como de caza, recolección, y pesca. De viviendas fabricadas con cueros de guanaco, y en su interior albergando a grupos divididos en trabajos por roles de género (mujeres a cargo de la crianza, mientras que los hombres de la caza por medio de arcos y flechas). Conservando una serie de mitos y tradiciones espirituales que fueron transmitidas oralmente, destacándose la ceremonia del Hain, donde jóvenes o los Klóketen eran sometidos a una serie de pruebas y disciplinas para asumir el estatus de hombres. Y que finalmente vieron su ocaso, producto de una serie de experiencias de epidemias, matanzas, secuestros, zoológicos humanos, y finalmente genocidio, hasta quedar extintos. (Guerrero Rodríguez, 2019, p. 11)

Esta idea de lo “extinto” es reforzada en el trabajo de la antropóloga Anne Chapman en la década de 1960 con Lola Kiepja y Angela Loij, quienes en su niñez habían vivido de manera tribal y eran conocedoras de la lengua indígena, siendo catalogadas como “las

últimas Selk'nam". Esta denominación se encasilla nuevamente en un lamento antropológico que se venía arrastrando durante la primera mitad del siglo XX, y que se liga a la completa normalización de la narrativa de la extinción del pueblo Selk'nam. (Guerrero Rodríguez, 2019, p. 23) Y que en la actualidad, , aún se mantiene vigente noción que se ve reflejada por ejemplo, en el texto "Hombres del Sur" del Museo Chileno de Arte Precolombino, que en la presentación explica que los diferentes pueblos australes son agrupados bajo el concepto de "hombres del sur", y que "hoy han desaparecido de sus antiguas moradas, sus lenguas se han callado para siempre" sobreviviendo solo "algunos descendientes de los antiguos pescadores". (Guerrero Rodríguez, 2019, p. 20) Miguel Pantoja (2019), miembro del pueblo selk'nam y revitalizador de la historia y memoria, señala en este sentido que, "siempre contaron nuestra historia y en contraste, casi nunca nos escucharon" (Guerrero Rodríguez, 2019, p. 24). A pesar del discurso lapidario de la extinción inevitable, hoy en día los descendientes selk'nam agrupados en la comunidad Covadonga Ona de Chile, han convertido elementos como la situación colonial, la escritura de la historia, y el genocidio en cuestiones a combatir. Con ello, han planteado un reclamo desde la memoria y han cimentado poco a poco la revitalización de una historia contaba por ellos mismos para reivindicarse como un pueblo y una identidad no extinta, desde tradiciones y saberes locales como parte de los procesos de lucha contra hegemónica que se han dado en el Abya-Yala.

La Comunidad Indígena Selk'nam Covadonga Ona recién en el siglo XXI experimenta en un proceso de visibilización. Esta comunidad fue creada en el año 2012, siendo la presidenta del directorio de la Corporación Selk'nam Chile Hemany Molina, quien es con la que comenzamos este relato de violencia en su experiencia por su paso en la escuela. También se encuentra formado por ocho familias que afirman mediante una serie de recopilaciones de su memoria personal y colectiva, ser descendientes de los selk'nam. Tarea que se plantea como inconclusa, ya que, esperan con los diversos escenarios de visibilización seguir fortaleciendo la comunidad, la cultura, la lengua, las tradiciones y las ceremonias.

Por ejemplo, en Chile, para la conmemoración del Día Internacional de la Lengua Materna, se realizó el lanzamiento del libro "Raíces que nos unen. Lenguas Originarias", contando con la participación de la Comunidad Indígena Selk'nam Covadonga Ona se rescatan 20 palabras selk'nam de uso común, de las cuales se pueden

mencionar: Klóketen (Estudiante); Chon (Hombre); Na' (Mujer); Hóowen (Antepasado); 'Ayén (Papá); Am (Mamá) Temawkel (Comuna de la provincia de Tierra del Fuego); Ch'óown (Agua); Xawqe (Fuego). (Lenguas Originaria. Museo Chileno de Arte Precolombino e Ilustre Municipalidad de Santiago, 2018, p. 46.) Pero el camino no ha sido fácil, puesto que frente al proyecto de reconocimiento del genocidio por parte de la Cámara Baja de diputados del Congreso Nacional que se aprueba en el año 2019, se ven truncados todos los esfuerzos de su validación, lo que lo ha movilizó a llevar una denuncia ante el Estado chileno a la ONU. (Guerrero Rodríguez, 2019, p. 43)

Este escenario de lucha ha posicionado la revitalización y reconfiguración de las narrativas históricas y de la memoria, en torno a una crítica desde el presente. Sin embargo, las formas en como la institucionalidad educativa Chilena ha generado este movimiento de exclusión hacia la comunidad étnica Selk'nam ha sido significativo. Por ejemplo, en el texto del Ministerio de Educación de Historia, Geografía y Ciencias sociales para 1º Medio del año 2021 se señalan dos imágenes contradictorias. El primero como un discurso que inmoviliza a este grupo étnico a través de una dimensión de referencia hacia el pasado (habitaba y vivía como marcas discursivas) y segundo el de reconocer que actualmente que hay un conflicto por el reconocimiento, pero mantenerlo ahí sin tomar acciones en consecuencia. Ambos puntos, generan una pedagogía del otro como huésped, tal como lo señala, Skliar (2002) es la pedagogía cuyo cuerpo se “reforma” y/o se “auto-reforma”; es la ambición del texto de la mismidad que intenta alcanzar al otro, capturar al otro, domesticar al otro, darle voz para que diga siempre lo mismo, exigirle su inclusión, negar la propia producción de su exclusión y su expulsión, nombrarlo, confeccionarlo, darle un currículum “colorido”, ofrecerle un lugar vacío, escolarizarlo cada vez más para que, cada vez más, pueda parecerse a lo mismo, sea lo mismo. (...) una pedagogía que hospeda, que alberga; pero una pedagogía a la cual no le importa quién es su huésped sino que se interesa por la propia estética del hospedar, del albergar, una pedagogía de la espera permanente. (Skliar, 2002, p. 118)



**Recurso 1 Mujeres selk'nam mariscando en Tierra del Fuego (1908)**

El pueblo selk'nam habitaba en Tierra del Fuego y vivía principalmente de la caza del guanaco y zorro. Cuando esta fallaba, recurría a la recolección de frutos y mariscos. A mediados del siglo XIX, el Estado chileno fomentó en esa zona la llegada de colonos que desarrollaron la ganadería ovina. Las compañías ganaderas fueron ocupando su espacio vital e imponiéndose incluso en muchas ocasiones de manera violenta sobre el pueblo selk'nam. Su modo de vida fue cambiando, ya que debieron subsistir cada vez más del marisqueo, llegando a experimentar períodos de hambruna.

Furlong, C.W. (1908). Mujeres selk'nam mariscando en Cabo Peñas, Tierra del Fuego. Santiago de Chile: Museo de Arte Precolombino.

Museo de Arte Precolombino

Icaza, C. C. Mayorga, C. R., Santelices, A. C. (ca. 2021). Ministerio de Educación, Texto del Estudiante: Historia Geografía y Ciencias Sociales [Fotografía]. pp. 138

*“El pueblo selk'nam habitaba en Tierra del Fuego, y vivía principalmente de la caza del guanaco y zorro. Cuando esta fallaba, recurría a la recolección de frutos y mariscos. A mediados del siglo XIX, el Estado chileno fomentó en esa zona la llegada de colonos que desarrollaron la ganadería ovina. Las compañías ganaderas fueron ocupando su espacio vital e imponiéndose incluso en muchas ocasiones de manera violenta sobre el pueblo selk'nam. Su modo de vida fue cambiando, ya que debieron subsistir cada vez más del marisqueo, llegando a experimentar períodos de hambruna.”*

Lección

3

### ¿Como son las relaciones con los pueblos originarios hoy?

#### Mi idea inicial

Antes de empezar, analiza las siguientes fuentes, y luego, junto con un compañero, realicen las actividades.

#### Recurso 1 Ser selk'nam en el siglo XXI

El pueblo selk'nam aún no es reconocido oficialmente como una de las principales etnias indígenas de Chile. El siguiente reportaje plantea algunas de las posibles razones de esta situación.

(...)Una de las razones tiene que ver con (...) escritos (...) que [hablan] de los «últimos selk'nams», haciendo referencia [solo] a quienes eran de padre y madre ona. «El purismo, la línea clásica de la antropología, pautaba que, dejando las costumbres, dejando el idioma, no teniendo un tronco familiar indígena, las personas dejaban de ser indígenas. Pero no es así, las culturas son dinámicas (...)», explica el antropólogo Pedro Campos (...).

Keyuk Yaniten y Hemany Molina se conocieron en 2013 por Facebook. Ese día, él le dijo a ella que «Hemany», el nombre que le había puesto su abuelo, era selk'nam y significa temporada de huevos, que es la forma de decir que llegó la primavera. (...) [Juntos, formaron] la Comunidad Covadonga Ona y trazaron dos metas prioritarias: reunir a los descendientes del pueblo selk'nam, que pueden estar desparramados por Chile e incluso por Europa, y lograr ser reconocidos como una cultura viva.

Di Girolamo, G. (2018, 20 de noviembre). Ser selk'nam en el siglo XXI. En: Revista Paula. Recuperado de: <https://bit.ly/3pHn0tB>

Icaza, C. C. Mayorga, C. R., Santelices, A. C. (ca. 2021). Ministerio de Educación, Texto del Estudiante: Historia Geografía y Ciencias Sociales [Fotografía]. pp. 178

*“El pueblo Selk'nam aún no es reconocido oficialmente como una de las principales etnias indígenas de Chile. El siguiente reportaje plantea algunas de las posibles razones de esta situación”.*

III. LOS CAMINOS POSIBLES PARA HABITAR UNA NUEVA CASA,  
HACIA ADENTRO.



Costa, D y Costa, D. (ca.2021). *Casa Adentro, Tierra del Fuego*. [Fotografía familiar].

Cuando decidimos iniciar una nueva construcción de una casa, primero debemos estar dispuestos a enfrentar riesgos, porque en el camino pueden suceder distintas eventualidades. Necesitamos toda la ayuda posible, que nos atraiga el lugar, que sea cómoda, pero lo más importante que sea acogedora. En el proceso, tenemos que estar dispuestos al compromiso, a la dedicación y al esfuerzo que supone, debemos tener paciencia pero también ideas nuevas. Ideas que nos permitan construir sobre cimientos sólidos y originales bajo nuestros propios códigos. En analogía, los cambios requieren tiempo, al igual que la construcción de una casa, deben realizarse por partes, no podemos construir el techo sin antes haber puesto pilares. Entonces, no podemos abordar la pedagogía decolonial, si antes no realizamos acciones para pedagogizar lo decolonial. Pedagogizar requiere la posibilidad de movilizar las acciones a través de los procesos contextualizados, no se trata de una instancia funcional para la eficacia de la enseñanza-aprendizaje. En esta apuesta, se trata de ver la pedagogía-accionada y accionadora de los procesos políticos, culturales y situacionales, llegando a superar las concepciones de la educación y la escuela como micro espacio o microcosmos aislado de la realidad contextual. (Villa y Villa, 2013, p. 369)

Es decir, en términos de anterioridad, debemos imaginar rasgos constitutivos del mundo que queremos para, a continuación, negociar y, por último, imaginar los principales rasgos correspondientes a la educación transformadora necesaria para construir la sociedad deseada en el mundo previamente imaginado. (De Souza, 2013, 476) Es por ello, que la pedagogía y lo pedagógico no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y la transmisión que se hace del saber, por lo cual, no están limitadas al campo de los espacio escolarizados o educativos. Pero si, involucra un proceso gradual, que adquiere su sentido en una educación co-intencional entre sujetos que comparten el intento de develar la realidad para conocerla críticamente, re-creando a la vez este conocimiento desde la reflexión y las acciones, como co-creadores, como un involucramiento comprometido, en la lucha por la liberación, que es, a la vez una humanización afirmante de la vida. (Walsh, 2013, p. 66)

Es así como se vincula lo pedagógico como eje, horizonte y dispositivo para su concreción, y las redes de poder que han operado en la modernidad a través de las diferentes dimensiones de la colonialidad, precisamente, porque la escuela como instituciones ha vehiculado la formación del sujeto moderno por antonomasia.(Díaz, 2010, p. 6) Es por ello, que la pedagogía decolonial, asume como horizonte de trabajo

categorías propuestas y desarrolladas a partir del denominado “giro decolonial”, sus significados y propósitos, pero en un acercamiento que negocia desde otras corrientes pedagógicas. Es por ello, que como propuesta general tomo como punto de partida la Teoría de Investigación de Acción Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda (1989) especialmente sobre el problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. (Fals, 2010) Frente a la problemática de cómo vincular la comprensión histórico-social y los estudios resultantes a la práctica de organizaciones locales y nacionales, y frente a las exigencias de la realidad de un cambio social en Colombia, es que el autor elabora esta teoría, especialmente en la idea de relacionar el conocimiento y la acción, es decir, la teoría y la práctica. Puesto que, el problema de la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas a lo cual solo se adviene por la práctica. (Fals, 2010, p. 236) Es por ello, que la práctica pedagógica debe ser situada, contextualizada en el territorio, y en los diferentes escenarios de la diversidad de aulas existentes, es decir, debe ser vivencial para que adquiera una dimensión transformativa. Esto deviene en una serie de implicancias sobre cuestionamientos a los dualismos instituidos desde la ciencia entre sujeto-objeto, teoría-práctica, y razón y conocimiento.

El primero se trata sobre el problema de la causalidad, donde solo se puede visualizar una compleja red de causas y efectos que solo podían ser explicables por medio de análisis estructurales, expuestas por el paradigma dominante. Cuando en los fenómenos sociales no pueden aplicarse los mismos principios causales, porque pertenece a una categoría ontológica distinta, que tienen cualidades propias. (Fals, 2010, p.259). De esta manera, hace una crítica al paradigma vigente, en este contexto en el que describe como el positivista, y los principios que median los análisis estructurales para dejar entrever que esta situación no necesariamente se replica en la realidad, puesto que tienen cualidades propias de desenvolvimiento dinámico. Creo que esta reflexión lleva a la crítica de naturalizar ciertas relaciones que son impuestas y autoimpuestas por paradigmas vigentes. Pienso que, uno de los principales desafíos en esta materia, dice relación con procesos de desnaturalización de ciertas categorías. Puesto que son ellas, por las cuales se establecen patrones de diferenciación y de desigualdad, que se registran en los discursos de los actores comprometidos en este sistema de relaciones, especialmente en la dimensión escolar. Las cuales son producidos por configuraciones sociales, políticas y relaciones de poder en coyunturas históricas específicas,



contribuyendo a generar posiciones jerarquizadas para los actores y colectivos en la estructura social. (Orlando, 2012, p. 17) Esta distinción clasificación/nominación considera especialmente categorías, tales como, indio/india/primitivo/primitiva/negro/negra/africanos/afrodescendientes, a su vez, también interpela a los binarismos de género, las cuales llevan a cadenas de alteridades y de diferentes patrones de racialización. Tipo que a su vez también supone desencarnar lo ancestral, lo indígena, y afro, observando su presencia dentro de nuevas relaciones, incluidas las dinámicas actuales de las grandes ciudades. Otro de los puntos a tratar en esta materia, es la idea de la monocultural, el cual se inscribe en un modelo que paulatinamente se ha convertido en supracultural, impreso en prácticas eurocéntricas, homogenizadoras y occidentalizantes.

De esta manera, países nacen y crecen sin escuchar a las poblaciones que conformaban la "nación étnica", construyéndose a partir de un rasero monocultural que sirvió para trazar estrategias de estabilización arbitrarias. De acuerdo a Rivera (2011), el surgimiento y posterior consolidación del Estado se dio bajo un "*ventriloquismo*", el cual se caracteriza por imitar las voces desde una misma instancia de representación y animación autoreferencial, creando la ilusión de hablar con unos otros u otras que son suplantadas por el Yo afirmando en la negación de la alteridad y otredad. (Rivera, 2011, Villa y Villa, 2013, p. 391) Por ejemplo, la idea de homogeneidad nacional enraizada en el imaginario chileno, es parte de una creación artificial, producto de un legado colonial y poscolonial, que impulsa ciertas ideas/fuerzas para legitimar el racismo, la xenofobia, y la exclusión. Siguiendo a Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito (2018) existen tres tipos de prácticas características de una educación desde un enfoque monocultural en Chile: I) la práctica monolingüe basada en la lengua oficial del grupo social dominante en la cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que niega la incorporación de lenguas de grupos sociales minoritarios al sistema educativo escolar; II) las prácticas que excluyen las minorías ya sean religiosas, étnicas, en el desarrollo de las clases; y III) el uso del currículum de corte eurocéntrico occidental, el cual desarrolla los conocimientos y valores que la sociedad occidental considera válidos, invisibilizando los saberes, conocimientos y valores que poseen los estudiantes de diferentes culturas (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018, p. 11 ). Y especialmente cuando, al mismo tiempo, se van privilegiando formas de enseñanza que dan cuenta de una hegemonía del conocimiento occidental, por sobre el conocimiento

indígena, popular o campesino (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018, p. 3) De esta forma, la monocultura tiene como finalidad que los estudiantes del sistema educativo, adquieran códigos, normas, patrones de comportamiento, valores y conocimientos de la sociedad dominante, reproduciendo el racismo institucional. De ahí que el llamado se hace a partir de reconstruir lo que consideramos “común” a todas y todos, garantizando que en los diferentes sujetos socioculturales se reconozcan, asegurando así que la igualdad se explicita en las diferencias que son asumidas como referencia común en el sistema escolar (Ferraó, 2013, p. 158)

El segundo y tercer postulado de la teoría habla sobre la idea de la constatación del conocimiento y del empirismo. En ella se realiza una crítica sobre la “observación participante” o “observación por experimentación”, las cuales tendían a conservar las diferencias entre el observador y lo observado. (Fals, 2010, p. 261). Es por ello, que en este punto nos habla sobre la propuesta de la “inserción en el proceso social”. La cual exigía al investigador su plena identificación con los grupos con los cuales entraba en contacto. De esta forma, el investigador puede experimentar directamente ser sujeto-objeto de su propia investigación o de su propio quehacer. Sin embargo, Fals (...) señala que, se tiene que enfatizar uno u otro papel dentro del proceso, en una secuencia de ritmos en el tiempo y el espacio que incluyen acercarse y distanciarse por turnos de las bases, acción y reflexión. (Fals, 2010, p. 263) De esta manera, la teoría nos interpela para que nuestro propio quehacer docente apunte y se abra así un nuevo sentido dentro del contexto de la inserción con diversos grupos. Conocerlos desde sus propios lugares de enunciación para que se establezca esta experiencia real de participación y de consenso, construyendo fines compartidos. Y es que en las escuelas, se insertan roles de impresión inamovible dentro del espacio constituido, frente a un síntoma de desconocimiento de la dimensión social de los y las sujetos, que vaya más allá de los espacios escolarizados. La tres dimensiones de los y las sujetos, los y las docentes y el sistema desde la institucionalidad son parcializado, y no movilizados hacia las realidades diversas que conviven en este escenario educativo. Eventualmente este foco, ha permitido consenso sobre bases participativas con el incentivo de la idea de democratizar las instancias de escolarización, pero son eso, consensos y disensos que se dialogan y que no apuntan a cambios estructurales en el orden jerárquicos de las estructuras. Dewey (1998) señala que el fracaso de la educación se debe en gran parte, a que no se tiene en cuenta un principio fundamental de la escuela como comunidad, en la

que el debate y la práctica en cooperación preparen a los y la estudiantes para vivir esta idea democrática, es decir, debería conducir a la extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, esto equivaldría a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que se perciba la plena significación de su actividad. (Dewey, 1998, p. 82) Con el propósito de que permita construir, pensar y soñar la idea de una nueva sociedad.

Es así como siguiendo el método dialéctico aplicados en pasaos alternos y complementarios reformula la práctica, de conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo, en ciclos continuos. De esta forma, se formulan cuatro objetivos de índole intelectual y política. El primero y el segundo hablan sobre la base de propiciar un intercambio entre conceptos conocidos, o preconceptos, y los hechos (o sus percepciones) con observaciones adecuadas en el medio social. Y de la realidad del medio que se quiere conceptualizar (Fals, 2010, p. 268). Es así como, se debería trabajar inicialmente con la reformulación de categorías y conceptos que son naturalizados, tal como se menciona anteriormente, así como también sobre problemáticas reales que involucren a la comunidad que se encuentran alrededor de ese espacio educativo. El tercero, es sobre retornando la reflexionar sobre este conjunto experimental para deducir conceptos más adecuados u obtener mejores luces sobre viejos conceptos o teorías que así se adaptaron al contexto real. (Fals, 2010, p. 268). Sin embargo, pienso que las categorías inicialmente propuestas no deberían devenir en una imposición, sino de cuestiones pertinentes que la propia comunidad estime reconfigurar, es así como se inician procesos reflexivos desde el primer momento de corte democráticos. Finalmente se vuelve a comenzar el ciclo de investigación para culminarlo en la acción. (Fals, 2010, p. 268), Acción que debería poner su foco en humanizar, liberalizar, y descolonizar los espacios de aprendizaje y de enseñanza. Finalmente pienso que, en términos generales, la practica como experiencia vivencial, en su dimensión de inserción social permitiría, abrir un camino, de descolonizar la pedagogía a través de acciones progresivas de pedagogizar lo decolonial.

### III.A. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DECOLONIALES

Las estrategia pedagógicas son aquellas que impactan en el aprendizaje desde el punto de vista epistemológicos, psicosociales, filosóficos, científicos, entre otros. Tal como lo señala, Ferreiro (2012), son un componente esencial del proceso de enseñanza aprendizaje. Ya que, permiten la realización de una tarea debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes. De esta forma, facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros durante el proceso de aprendizaje. Es decir, orientan para que se aprenda significativamente. (Ferreiro, 2012, Reynosa, Serrano & Ortega-Parra, 2019, p. 265) Estas intenciones y acciones, que mediante las estrategias sirven para afirmar propósitos, las relaciono principalmente con el rescate de los procesos de construcción de las identidades socioculturales, tanto en el nivel personal como colectivo. Un elemento fundamental en esta perspectiva son las historias de vida, tanto personales como colectivas, y que ellas puedan ser contadas, narradas, reconocidas, valorizadas como parte del proceso educacional. Para que así, desde un margen autobiográfico se puedan reconocer problemáticas de la comunidad que apunten a la acción de descolonizar.

### III.B. CARTOGRAFÍA DEL HABITAR

La palabra cartografía tiene su origen en los vocablos charta del latín que significa papel que sirve para comunicarse o carta y grapho del griego que significa descripción, estudio o tratado. En este sentido, se ocupa de métodos e instrumentos para expresar y exponer idea, formas y relaciones en un espacio, por lo tanto, parte del principio de que los seres vivos, los fenómenos físicos y sus interrelaciones ocurren en un contexto temporal y espacial y que por lo tanto es posible mapearlos. (Fallas, 2003, p. 4) Sin embargo, es un campo complejo producto de que está en constante cambio. La labor incluye recopilación, evaluación y procesamiento de datos de origen, hasta la reproducción de un diseño final. La cartografía es una mezcla única, en las que pocas ocasiones solo una persona se encarga de todo el desarrollo o el estudio de un mapa. Es más común, que varias personas, formando un equipo en conjunto se encarguen de esta tarea. Cuando hablamos de cartografía del habitar se refiere a la extensión biográfica y la relación histórica que construyen con los y las sujetos, de forma individual y/o colectiva, con el espacio. De esta forma, tiene como propósito la recuperación de la

memoria colectiva, o de manera más reciente el concepto de (re)-construcción crítica de memoria colectiva. (Cuevas, 2013, p. 69) Esto implica la re-escritura de la memoria como una herramienta para construir y fortalecer un sentido de pertenencia, comprensión e involucramiento entre las nuevas generaciones distanciadas por la modernidad y la tecnología de la tradición oral. (Walsh y Garcia, 2015, p. 82) Por lo tanto, es una tarea orientada a estrechar esos vínculos que podrían tener las denominadas brechas generacionales, dada su dimensión dialógica, comunicativa y reflexiva. También se entiende como una reafirmación de la tradición, especialmente para las comunidades afros y étnicas, dada la dimensión oral, en contraposición a la hegemonía de la palabra escrita. Pero también adquiere su valor en la idea de que lleva recuerdos de las y los ancestros-andrógynos, hombres, mujeres, líderes, líderes, sabios, sabias, guías- que con u enseñanzas, palabras y acciones dieron rumbo al mantener pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres-vivos y muertos, humanos y otros- con y como parte de la Madre Tierra. (Walsh, 2013, p. 26) De esta forma, no solo se hace un rescate de los límites que la memoria puede alcanzar sino que también, de la recuperación colectiva de historias, que pueden producir “otras” narrativas históricas disidentes a las oficiales. De hecho uno de los elementos a tomar en cuenta para este fin, es la necesidad de generar métodos que permitieran la apropiación de instrumentos de análisis por parte de las comunidades para interpretar e interpelar su propia historia, y así poder acercar a los sujetos o sujetas como actores sociales a la comprensión de su propia historicidad y centralidad. (Torres, Cendales y Peresson, 1992, p. 34, Cuevas, 2013, p. 76) Es así como la recuperación permite consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. Contribuyendo a restablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales, y a emprender reflexiones sobre los caminos pedagógicos-accionales por construir y recorrer. (Walsh, 2013, p. 68) Especialmente, en la idea de desnaturalizar categorías y narrativas para transformarlas en acciones.

Cuevas (2013), deja esbozada el concepto de la pedagogía de la auto indagación en la memoria colectiva y lo que denomina como memoria del desprendimiento (Cuevas 2013, p. 71), para poner en su foco la memoria social como un régimen de representación (vinculada a los sistemas de dominación y a sus dinámicas de reproducción pero también a mecanismos de resistencia) que debe ser concebido como una de las múltiples posibilidades para construir estos nuevos caminos. Por ejemplo, la

THOA (Taller de historia Oral Andina), que tiene por lema *qhip nayra uñtasa nayraqatar saraña!* “mirando atrás y adelante caminemos hacia adelante”. Ha realizado innumerables trabajos, destacando la reconstitución de los Ayllus, las radionovelas, debates, y publicaciones, tales como, Fechas Históricas, Educación indígena, Metodología de la Historia Oral, entre otras. (THOA, 2011) Tal vez, uno de estos caminos pueda constituir una red para replicar y convocar a círculos, mediante una serie de talleres, y a sujetos y sujetas dispuestos a contar, aprender y construir una memoria colectiva desde las diversas etnias en Chile.

Pese a ello, reconozco que, diversas son las problemáticas que suscita la memoria y la transmisión oral. Y es que, la memoria se ha construido como una evocación, subjetiva, que remite a una identidad. A la hora de su estudio, se apoya en testimonios, es decir, en narraciones de recuerdos de un pasado vivido o muchas veces imaginado. Es sin duda una construcción problemática y muchas veces incompleta. Se fracciona haciéndola un tanto frágil. Sin embargo, el papel que juega la transmisión oral, es que forma parte de un soporte de memoria. Ya que es su contenido convergen una serie de distintas manifestaciones propias de la cultura que se está transmitiendo, tales como, fábulas, mitos, historias, leyendas, cuentos, poemas, entre otros. El carácter cercano al dramático, es decir, los movimientos, la imitación de sonidos, los silencios, en el entorno, ya sea, ceremonial o cotidiano suman a que en la memoria de los oyentes permanezca el recuerdo, se reciba de mejor forma lo que se está comunicando. El traspaso de dicha transmisión, esta idea de “boca en boca” hace que el relato no permanezca fijo. Ya que, pueden integrarse u omitirse ciertos momentos. La riqueza de la mutabilidad reside en que el presente y el pasado se encuentren ambas experiencias del narrador y la de los narradores anteriores. Esta integración lograda, nos permite conocer sentimientos, historias, acciones de su actualidad y también de su pasado. En conclusión, la utilidad reside en recuperar lo que se ha vivido y lo que se está viviendo. Es una de las formas de entender la realidad. Si volvemos al ejemplo, de las comunidades étnicas donde esta forma está cargada de un componente simbólico, se logra una comprensión de la naturaleza, de ancestros, de familias, de tradiciones, de comunidades, entre otros. Lo que logra un fortalecimiento y continuidad a una memoria colectiva viva que se hace imprescindible rescatar.

### III.C. PATRIMONIOS

Para Husserl, la “estructura” supone que cada acto de pensamiento conlleva un objeto del que se piensa: por lo que “pensar” es, necesariamente, “pensar de”. Por consiguiente, cada acto de percepción tal como recordar, imaginar y desear, tiene una fuerza direccional o implica algún objeto. (Nathan, 2013, p. 208) De esta manera, la existencia siempre toma forma de un patrimonio específico y concreto. Y este se compone a su vez de capas sedimentadas a lo largo del tiempo, es decir, la vida de una comunidad, de la realización de la existencia, que cuando “se presenta”, lo hace necesariamente en formas específicas y determinadas, constituyendo un cierto modo de estar en el mundo. (Nathan, 2013, p. 211) Este patrimonio vivido, tiene sus raíces en la vinculación con el territorio, es por eso que cuando evocamos en un acto de pensamiento de la memoria colectiva entretejimos nuevamente esos lazos. Donde todavía confluyen saberes, cosmovisiones, espiritualidad y el estar bien colectivo (lo que las etnias han llamado *sumak kawsay* o el buen vivir) (Walsh, 2013, p. 65). De esta manera, el territorio es memoria, es el testimonio de la existencia y las (sobre) vivencias de colectividades que defienden su derecho de permanencia y pertenencia. Porque el ayer es el tiempo donde todo estaba ordenado por la tradición de un pueblo que tiene conciencia de su particularidad étnica. Es en esa particularidad donde se fundamenta el derecho de tener un espacio territorial donde continuar su proyecto de vida (Handelsman, 2013, p. 247)

Sin embargo, esto dicta de la realidad, ya que, la amenaza constante de un desposeimiento forzado de sus tierras, la frecuente obligación que tienen de obtener de las autoridades no indígenas el permiso para practicar sus actividades económicas tradicionales, el deber de obtener autorización de los servicios administrativos para utilizar sus recursos naturales, y también los efectos que ha tenido la tecnología moderna en su hábitat (Andrade, 2019, p. 2) son problemáticas constantes que han tenido que enfrentar las comunidades étnicas. Es por ello, que han generado una serie de demandas reivindicativas a partir de diversos movimientos sociales indígenas, producto de la usurpación sistemática, el caso más emblemático entre ellos, el mapuche. Por tanto, se hace imprescindible educar desde el territorio y la desterritorialización histórica que se ha hecho del derecho ancestral al mismo. Por ejemplo, en Chile ni siquiera se reconoce a las etnias como capaces de planificar, ejecutar y administrar su propia existencia, tierras y territorios que actualmente ocupan, bajo el tutelaje de un

Estado que se reconoce como soberano de las mismas. (Ley N° 21.330 Constitución Política. Capítulo I: Bases De la Institucionalidad de 28 de abril de 2021)

### III.D. FORMAS DE DECIR

Decir implica comunicar, enunciar alguna cosa. Un decir es siempre contextualizado y esta imbricado en una serie de componentes que forma parte de nuestra propia identidad. Son negociados, manifestándose a través de una serie de canales, estos canales constituyen formas de decires y sentires. Sin embargo, una forma de decir, a través de lo pedagógico se manifiesta y se relaciona el la forma del “como” y el “que”. Es decir, como se enseña y qué se enseña. Eventualmente pienso que en materia de qué, se presenta como uno de los principales desafíos para las estrategias pedagógicas decoloniales, porque para ello, se necesitaría una estructura organizadora que pueda traducir o transformar lo que valora la propia comunidad como una idea-saber y transformarla en objetivos de aprendizaje que puedan ponerse en práctica a través de la relación pedagógica. Sin embargo, parto de la base que debe constituirse a través de saberes contextualizados, al entorno, con problemáticas reales que puedan emerger de cada lugar, y desde la autonomía que supone la creación de sus propios materiales

De esta forma, se busca un aprendizaje desde la vida cotidiana pero también desde la dimensión colectiva que incentiva a crear nuevos lazos, con otras comunidades o unidades regionales, y globales. Pinto (2008), menciona una serie de saberes, haceres y sentires que deben tomarse en cuenta, especialmente a la hora de situarlos en un contexto latinoamericano. El primero dice relación con tomar en consideración los haceres y sentires provenientes desde las diferentes etnias, incluidos sus lenguajes y las cosmovisiones organizadoras de la vida autóctona. (Pinto, 2008, p. 52) Por ejemplo, en los planes y programas que involucran el quehacer docente, no se estructuran la diversidad de cosmovisiones que componen las diferentes etnias, y a lo pronto, no se ha hecho un trabajo extenso de recuperación de ellas. Así, en el 2009, el MINEDUC establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la creación del Sector Lengua Indígena en la Enseñanza Básica; lo que permitió iniciar el diseño de Programas de Estudio para los idiomas aymara, mapuzugun, quechua y rapanui. (Ministerio de Educación, 2021) Pese a ello, sigue siendo hegemónica la enseñanza de la lengua de los conquistadores (español, alemán, francés, inglés). Tal como lo señalaba, Ángel Rama (1998) en la *Ciudad Letrada*, la preeminencia de este



lenguaje encuentra su vertiente en la palabra escrita. Este registro, se ha replicado en el aula por sobre otros modos o formas de decir. Y es que se necesita una apertura de los sentidos que permita y fomente la imaginación, la emocionalidad y que busque recuperar tradiciones diluidas con el tiempo. Otras formas de registro y de expresión: el teatro, las películas, la música, la poesía, la escultura, las cerámicas, otras formas de contar, el cultivo, los textiles, las formas de religiosidad, testimonios, la cocina y los alimentos, el arte callejero, el territorio, entre otros, nos invitan a nuevos campos para aprender y las que me parece necesario volver constantemente para reformular lo que se nos ha impuesto. Y es que en este decir, es importante escuchar, escuchar lo que otros, de los otros y aprender con el otro. Esa valoración ha encontrado su vertiente, especialmente, en la emergencia de la pedagogía de la escucha. Que soporta el dialogo intergeneracional y de vivir bajo un sentimiento de ser gente de aquí y de allá, es decir, gente que cruzan las palabras para tejer memoria y así seguir el camino que conduce a las puertas de la hospitalidad, la generosidad y la solidaridad. (Villa y Villa, 2013, p. 366)

### III.E. LOS APRENDICES

Pese a que las relaciones en el interior del aula y en la institución escolar presentan realidades diversas y pluriculturales. Lo que demuestra que en cada escenario o aula se vive de forma distinta, hay estructuras fundamentales y principios tradicionales que se repiten, especialmente la relación profesor/docente/educador/maestro y alumno/estudiante/ educando/aprendiz. Eventualmente estas categorías responden a procesos contextualizados en el devenir histórico chileno, por lo tanto, son elementos que responden a procesos dinámicos de cambios. Sin embargo, la definición de la “función docente” desde la institucionalidad es contundente, en la Ley 20.903 de desarrollo profesional docente Artículo 2º: Son profesionales de la educación las personas que posean título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales y Universidades. Asimismo se consideran todas las personas legalmente habilitadas para ejercer la función docente y las autorizadas para desempeñarla de acuerdo a las normas legales vigentes. Del mismo modo, tienen la calidad de profesionales de la educación las personas que estén en posesión de un título de profesor o educador concedido por Institutos Profesionales reconocidos por el Estado, de conformidad a las normas vigentes al momento de su otorgamiento. (Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación, 1 de abril, 2016)

De esta manera, según Vásquez y Martínez (1996), el sistema educativo mismo predetermina las funciones que, tanto el docente como el estudiante, deberán asumir en los contactos interpersonales que se producen en el medio escolar. Así, al docente se le otorga el “poder vertical”, el cual reconoce la autoridad para decidir sobre las actuaciones que se van a suscitar con la y el estudiante. Y por otra parte, al estudiante se le posibilita relacionarse horizontalmente con sus pares, cuyas relaciones estarán decididas o supervisadas por el docente. (Vásquez y Martínez, 1996: Granados y Jenny , 2005, p. 4) Es decir, siempre que todos asuman como natural el “papel” atribuido a sus “personajes”, en este caso docente/ alumno, el sistema funciona, por lo tanto, el rol de profesor está definido por las normas socialmente prescritas para la actuación en la posición de profesor y por las expectativas sociales que se dirigen hacia esa posición. El profesor actúa en un escenario. Los estudiantes, los otros profesores y la dirección del centro educativo constituyen la audiencia o público. Análogamente, el rol de estudiante es desempeñado ante una audiencia integrada por los otros estudiantes, los profesores y la dirección del centro. (Goffman, 1993: Klein, 2011, p.4) De esta manera, este interaccionismo simbólico se ha codificado en clave que posibilita o condiciona una relación de tipo asimétrica y jerárquica en el aula. (Blumer, 1982, Klein, 2011, p. 4) Frente a esta situación creo que uno de los principales desafíos es repensar esta categoría volviendo a los fundamentos de los términos de la relación establecida. Por ello, el objetivo apunta a la transformación, eliminación y aparición de nuevas formas de relación, a saber, desde docente/alumno a la categoría de los aprendices. Con el propósito que de manera gradual se pueda transitar hacia el cambio de los factores o de estructuras del aparato educativo.

Hoy por hoy el sujeto educador no puede pensarse sin otro que lo contiene y lo legitima como tal; esto es, el educador establece una relación entre su “yo” y su “mi”, en cuanto educa, pero su acción se esencializa en la medida que hay otros sujetos con él, que en su “yo” y en su “mi” se reconocen educados por él. Y esto es una relación dialéctica-pedagógica que es sustancial del acto educativo. (Pinto, 2012, p. 21) Lo cual suscita una problemática, ya que, es que en esta dimensión del otro que legitima y que se reconoce como educado por tal, esta mediada por una serie de “barreras” o “fronteras” que establecimos previamente como una convención social, cargadas de estigmas, o de ideas preconcebidas, que deben ser de- construidas para posibilitar el cambio hacia una relación de “los aprendices”. Desde la categoría y perfil del docente y del estudiante, en esta idea de las expectativas en ambas direcciones, así como también, la edad, el género,

la etnia, la autoridad, y el capital cultural, que moviliza e involucra a su vez el contenidos y saberes legitimados como tales, en desmedro de otros. ¿Será posible desprenderse de estas escalas? Más aún, ¿Estamos dispuestos?

Ahora bien, en la idea tradicional individualizamos las categorías de docente/estudiante y los colocamos en la dimensión educativa, sin tomar en cuenta que se enmarcan en procesos de socialización colectivos. De ahí el componente de “Los aprendices”, esto no quiere decir, que no contengan identidades propias, sino el de reconocer la importancia de las asociaciones de unos con otros, además de no solo el ámbito escolar sino al sujeto o sujeta desde su posición cultural, política, familiar, comunitaria, entre otros. Siguiendo a Simmel (2008), esta dinámica de socialización se convierte en un vínculo entre individuos que genera diversos grados de cohesión entre los mismos. Así el contenido de una socialización puede generar asociaciones y estas a su vez genera la aparición de colectivos, de manera que, entre más elevado sea el grado de conciencia de aquello que los une, más alto será valorizada esa ligadura que los une.(Simmel, 2008, Rojas-León, 2014, p. 45) Por ello, es importante reforzar la esencia de la relación del acto educativo más que las categorías que lo convocan, tal como lo señala, Pinto (2012 siguiendo a Dussel (1972), en la idea de que la acción educativa nos interpela siempre hacia la “alteridad intersubjetiva”, la cual se trata de un énfasis de identidad compartida en que el sujeto educador realiza su existencia como tal, cuando convive en el acto de enseñar y aprender, con el otro, que a su vez existencia su subjetividad al identificarse con la acción de ser educado. De esta manera, en la acción educativa los sujetos se van construyendo y van articulando tanto su propio pensamiento como sus experiencias, en una doble legitimidad en el sí mismo y en la alteridad. Esta práctica educativa permite al educador y a los educandos, desde sus respectivas racionalidades y vivencias, dar cuenta de sus potencialidades cognitivas, morales, sociales, emotivas y corporalmente expresivas en la dialéctica del conocimiento. (Dussel, 1972: Pinto, 20012, p. 21)

Por lo cual, creo que si seguimos este principio no estaríamos alejados de construir un nuevo tipo de relación, ya que, al reconocer que el educador basa su identidad mediante la enseñanza y el aprendizaje del otro y viceversa, en la idea de “yo aprendo de ti y tu aprendes de mi”, se legitima la relación, y se construyen nuevos procesos potenciales donde puedan emerger identidades y experiencias disimiles, a partir de estos nuevos lugares de enunciación, al margen de la tradicional relación identitaria docente/estudiante. En este posible escenario ambos también tienen la voluntad de ínter

subjetividad, de expresar su yo, de trascender los límites de su determinación y tener voluntad de mostrarse, de objetivarse, en la acción formativa. (Pinto, 2012, p. 21)

Sin embargo, pareciera ser que en la idea dominación, es decir, el ciclo de esta reproducción de jerarquías y relaciones asimétricas, es inquebrantable. Especialmente en la relativa autonomía de las escuelas y la naturaleza política de la cultura como fuerza reproductora. Pero eso no quiere decir que hayan lugares de conflicto y contradicciones, resistencias y luchas contrahegemónica (Giroux, 1987, Gadotti, 2003, p.204) De esta forma, la variabilidad de escenarios posibles específicos que presenta cada aula puede cambiar esta idea, así como también las nuevas corrientes pedagógicas que se reformulan a partir del contexto situado del Abya-Yala. En palabras de Duru-Bellat (2002, p. 27, Latorre, 2009, p. 89) “la maquinaria de la reproducción” pierde fuerza explicativa frente a los comportamientos específicos de los sujetos. De ello, se hace imprescindible, que para modificar, el mundo escolar es necesario conocer y analizar las características, dinámicas, variables y factores presentes en su interior (Duru-Bellat, 1999, Latorre, 2009, p. 189) e intentar comprender las experiencias de los actores sociales, en tanto sujetos individuales que construyen su subjetividad condicionados por diferentes factores y toman decisiones a partir de dichas condiciones (Dubet y Martuccelli, 1994, Latorre, 2009, p. 189). Es así como, se debe apuntar a la vivencia (sobre todo pedagógica) y la libertad como forma de individualidad para resolver problemas, y como formación y autoformación. (Simmel, 2008, Rojas-León, 2014, p. 46)

Por ejemplo, entre los pueblos involucrados en el zapatismo en sureste de México, especialmente en Chiapas, la construcción de autonomías políticas genera la influencia de modos étnicos de actuar y pensar en procesos de educación. En las escuelas de resistencia la educación de los grupos zapatistas se vuelve descolonizante y dignificante en la medida que son los campesinos mayas, a partir de sus estrategias y sus modos de organización, quienes definen de manera colectiva y reflexiva el rumbo de proyectos propios de autodesarrollo regional. (Baronnet, 2013, p. 304). Esto no quiere decir, que el Estado renuncie a su coordinación sino que se coloca la educación en manos de entidades autónomas, las cuales re significan una serie de categorías y de sentidos tradicionales, atribuidos a actores tanto desde la individualidad como desde la colectividad, especialmente en la relación docente/estudiante. En el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), las promotoras y promotores de educación (*no-*

*peswanej* o *promotoretik* en lengua tslelal) son elegidos en varios de cientos de comunidades mayas, para desempeñar el cargo de educadores comunitarios. (Baronnet, 2013, p. 304)

De acuerdo a su praxis pedagógica, las autonomías políticas de las comunidades y municipios zapatistas no implican que la democracia interna del propio sistema educativo se asemeje a modelos autogestionarios donde se hace mayor énfasis en el fortalecimiento del poder de los estudiantes. Es decir, en las aulas zapatistas no se puede hablar de pedagogía autogestionaria y antiautoritaria, sino de estrategias pedagógicas eclécticas y creativas. Que tienden a reformular las pautas al que comúnmente estamos acostumbrados, por ejemplo, los y las promotoras son parte de la organización directa de los actores comunitarios, y en donde terminado ese ciclo escolar, los que fueron enseñados vuelven para convertirse en los y las promotoras. Y es en este sentido, la contribución de toda la entidad político-cultural de los “autónomos” la que vuelve legitimadora la acción pedagógica, ya no pensada desde la individualidad, sino desde el colectivo en el que convergen campesinos, grupos étnicos y zapatistas. (Baronnet, 2013, p. 322-325) Por ejemplo aquí, la cuestión del poder dentro del aula, va más allá de temas sobre la autoridad y la jerarquía, sino de prácticas contextualizadas, situadas en un marco decolonizante. Creo que lo esencial de esta idea, es que finalmente desde el punto de vista físico-biológico el cuerpo está abierto a la acomodación de la relación pedagógica de mirarse y comunicarse entre pares, es decir, entre personas que tienen miradas y lecturas del mundo diferentes. (Pinto, 2012, p. 61) Pero que se complementan en la acción pedagógica a través de las “alteridades intersubjetivas”. Reformular la categoría relacional principal no es instalar actores nuevos, sino que, conformaciones de intenciones y lugares de enunciación que se pueden validar con el propósito de instaurar aprendizaje significativo más allá de las convenciones sociales que nos separan.

### III.F. EVALUACIÓN

Tres de los instrumentos de que dispone el Estado para ejercer el control sobre la institución escolar y el proceso educativo son el horario escolar, el currículo y la evaluación. (Carbonell, 2015, p. 159) En este apartado, nos detendremos especialmente en este último. Evaluar, en este sentido, es valorar lo que uno sabe que está aprendiendo y lo que puede aprender. En estos términos medios, evaluar se ha hecho parte

consustancial de los espacios conceptuales educativos. Y en ello, claramente se pueden identificar tres elementos importantes: un objeto a evaluar, dentro de su realidad; criterios que guían la evaluación, y finalmente resultados esperados. Al combinarse con sociedades neoliberales, como la chilena, se sienta una base ético/moral relacionada con la competencia/meritocracia, con el propósito de otorgar el poder a los individuos sobre la base de sus logros, talento y esfuerzo. En este sentido, el éxito se plantea como individual, por lo tanto, descansa en el esfuerzo individual, y este último es algo que parece depender exclusivamente de nuestro empeño. (Aguayo, 2019). De esta manera, una sociedad o institución es meritocrática, en la medida que se orienta por valores de máxima calificación que le permitan desarrollar un orden sistémico en función de objetivos realizables. (Albornoz, 2002, p. 121) Este orden, se introducen en el sistema educativo, a partir, especialmente de la dicotomía del triunfo y del fracaso que introducen las normas de excelencia, niveles de exigencia y procedimientos de evaluación. Siendo la problemática principal la creación de jerarquías de excelencia que perpetua diferencias/desigualdades. (Perrenoud, 2008, p. 10)

Toda jerarquía obtiene legitimidad del desconocimiento de estas representaciones, especialmente en lo relativo de lo arbitrario que puede ser su modo de fabricación, pero ¿las jerarquías de excelencia escolar tendrían menos peso si los principales interesados miraran con atención la realidad de desigualdades que ella pretende reflejar? De esta manera, entiendo la excelencia como la cualidad de una práctica, pero de la que nadie puede tener certeza de que en su defecto pueda manifestar una facultad de competencia y menos una real “ineptitud por aprender”. Sin embargo, la sociedad le ha otorgado el derecho a la escuela de imponer su definición de éxito, constituyéndose como una aplicación global e institucional sobre la idea de los conocimientos adquiridos. De ahí, que la discusión en materia de evaluación sea la crítica alrededor de los criterios adoptados en una determina acción evaluativa, quien lo define o adopta, es decir, donde está el poder para decir quién y cómo se definen. Tal como lo señala Segura, Miranda y Sánchez (2007), debe responder a un proceso legítimo: ¿quién evalúa?, ¿por qué se evalúa?, ¿para qué se evalúa?, ¿a quién se evalúa?, ¿cómo se evalúa? (Segura, Miranda y Sánchez, 2007) Pese a la crítica, estas preguntas se siguen encauzando a partir de los cimientos de la pedagogía del dominio, que practica la escuela chilena<sup>7</sup>, sin embargo,

---

<sup>7</sup> Solo basta revisar el Currículo Nacional Chileno, en las Bases curriculares, sus fundamentos, la progresión de aprendizajes y finalmente en sus planes y programas de estudios para dar cuenta de esta situación. (2021). Para más información revisar: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/>

una alternativa a esta situación, ha sido la evaluación formativa, incluso dentro de la postura decolonial, es así como autores como Alexander Ortiz Ocaña (Ortiz, 2017, p. 145) y José Miguel Olave (2018) adscriben a ella, pese que el primero no profundiza sobre su conceptualización, la menciona como parte del esquema de situaciones experimentables y teóricas, que permite asumir el conocimiento desde una perspectiva compleja (global, multidimensional e inter y transdisciplinar), en este sentido, la evaluación adquiere un carácter instrumentalista. (Ortiz, 2017, p. 145) En cambio, para Olave (2018) funciona en la medida que se generen escenarios de evaluación contextualizados y auténticos que respondan a las capacidades intelectuales, afectivas y culturales de los participantes, destaca además, la valoración de generar procesos de retroalimentación entre pares, y entre docentes y estudiantes, en un diálogo de reconocimiento recíproco e intercultural no subalternizado, que permita tomar decisiones pedagógicas que respondan a nuevos horizontes éticos colectivos de aprendizaje. (Olave Miguel, 2018, p. 13)

En este sentido, las principales direcciones de la evaluación formativa estarían puestos en los diagnósticos, en las retroalimentaciones, a propiciar el diálogo, generar motivación y cierta autonomía e independencia, y en la dimensión de la autoevaluación. Sin embargo, no creo que haya una fórmula para establecer una evaluación en clave decolonial, o pautas del deber ser evaluativo en clave decolonial, solo escenarios de posibles caminos, entretreídos. Pese a ello, pienso que como punto de partida en esta materia, uno de los principales desafíos deviene desde un orden epistemológico. Ya que, los procesos, pautas y prácticas evaluativas ya sean de tipo formativa o tradicional, se inician del supuesto que es posible conocer con validez, fiabilidad o con pertinencia el aprendizaje, el conocimiento alcanzado al final o en el transcurso del proceso. Mientras que, en la práctica evaluar solo se deja *entrevéer* lo que el “otro” aprende. Y en esta pretensión, se cuestionan los criterios, del cómo se formulan para esos “otros”, los juicios y jerarquías de los “otros”, los logros y desempeños esperados para los “otros”, pero eventualmente no se re categorizan los “otros”, pese a que en ocasiones se consideren retroalimentaciones o acciones que permitan definir y dialogar criterios, tales como, sucede en la evaluación formativa, sin embargo, hoy por hoy este no es un cambio estructural de la organización educativa. Esta idea es similar, a lo que Francisco Valera y Humberto Maturana, mencionan, por ejemplo, cuando Maturana sostiene que “todo lo dicho”, o sea, resultado del proceso de la observación, “es dicho por un

observador” Se cuestiona metafísicamente la validez universal de las sentencias y observaciones, al depender estas de lo que hace el observador, hasta el punto de afirmar, “sin el observador no hay nada”. (Maturana y Varela, 1985, p. 35, Vidal, 2013, p. 96). El hecho de replantear el concepto de observador y observación se asemeja a lo que hace el docente en relación con sus estudiantes, establece una sentencia mediante una serie de pautas y patrones que se elaboran a partir de los aprendizajes traducidos en objetivos propuestos, para finalmente ponerlos en la dimensión evaluativa, ya sea, formativa, sumativa o ambas, traduciéndolo en lo que aprendió, ¿Qué es lo que realmente aprendió?, lo que aprendió depende directamente de lo que en la rúbrica o pauta el observador estableció previamente. Es decir, bajo esta premisa, se sigue haciendo una medición del desempeño, ya sea de carácter formativo o medible y cuantificable, es por ello, que se debería cambiar el significado del “otro”, especialmente sobre la idea del “dominio de lo que sabe” o de lo que puede aprender y que niveles debe alcanzar.

La evaluación no es proceso, un instrumento o una herramienta; por el contrario, es una mirada profunda a lo que hacemos, es una reflexión. Y esta dimensión subjetiva, nos cuestionamos el por qué lo hacemos, para qué y cómo. En coherencia con la idea de evaluación, por ejemplo, Borjas (2014) siguiendo a McCarthy (2004), menciona que, el sentido de una evaluación crítica, es establecer relaciones entre la estructura social y el discurso educativo, con el fin de encontrar los significados de las situaciones reales a través de la acción comunicativa, teniendo presentes los valores, las normas, las experiencias, los sentimientos y emociones que rodean las relaciones interpersonales (McCarthy, 2004, Borjas, 2014, p. 38) Y en este tipo de relaciones, es que se pone en centralidad desde una perspectiva decolonial, el sujeto o sujeta que aprende, después de todo según Freire (2001), el ser humano aprende como medio de supervivencia, pero también como medio para ser más humano, es decir, cada aprendizaje es una apropiación del mundo, y en este sentido la evaluación permite al sujeto y solo al sujeto de identificar de que mundo se ha apropiado y como se ha apropiado. (Freire, 2001) Es por ello que, me parece indispensable el propio entendimiento de este camino, como volvemos a nosotros mismos, bajo los propios códigos y componentes culturales, confrontando saberes y experiencias de lo que entendemos como nuestros propios logros, permanentes, significativos, independientes o colectivos, sin pautas, objetivos ni



rubricas. Sin duda, si trabajáramos en base a lo que ya tenemos, el camino por recorrer se asemejaría una dimensión auto evaluativa, más aún solo autorreflexiva.

## REFLEXIONES FINALES

Mediante este ensayo espero haber dado cuenta de las diferentes colonialidades que nos mantienen en el horizonte colonial de larga duración, a saber el conflicto de la idea de modernidad y colonialidad del poder, saber, ser, género y de la naturaleza. De esta manera, una de las alternativas a cómo enfrentarse a ellas ha sido la decolonialidad, a través de la idea de un pensamiento “otro” o pensamiento crítico de frontera, escenario que es trasladado a la pedagogía decolonial, mediante la idea de interculturalidad crítica, pese a que no se trata de poner en oposición dos puntos o una frontera a traspasar, sino que, recalcar una reflexión permanente sobre nuestro propio andar. La postura que propongo, en este sentido, está anclada en el cuestionamiento de los discursos de poder hegemónico que se insertan en un entramado conflictivo con la comunidad y el Estado, que van más allá de los escenarios pedagógicos. Transito que me parece posible solo en la medida en que adoptemos prácticas de pedagogizar lo decolonial para construir esta pedagogía decolonial. Ello deviene en una serie de desafíos si analizamos el caso concreto de Chile, el cual se ha valido de una serie de categorías, tales como, el multiculturalismo, la interculturalidad, la diversidad y el mestizaje para apropiarse del otro en función de sus intereses, de tal manera, de inmovilizar a los y las sujetos, enfrentándolos a una ilusión de reconocimiento pero que al mismo tiempo los enmascara, los omite o los niega. Este es el caso de múltiples otros, pero para efecto de estas reflexiones nos enfocamos en la etnia Selk’nam, dado que frente a diversas narrativas que niegan su existencia en la actualidad, y que mercantilizan su cultura, se han organizado en la Comunidad Indígena Selk’nam Covadonga Ona, por el reconocimiento y fortalecimiento de su cosmovisión. Exclusión que es reproducida en los diferentes escenarios pedagógicos constituyendo una pedagogía de un otro como huésped, la cual solo se interesa por la propia estética del hospedar.

De esta manera, propongo una pedagogía que negocie con la pedagogía decolonial pero también con la pedagogía crítica a través de la Teoría de Investigación de Acción Participativa, conjugando teoría y práctica, de tal manera, que uno de los desafíos principales es el cuestionamiento del paradigma dominante desnaturalizando ciertas categorías de clasificación/nominación, tales como, indio/india,

primitivo/primitiva/negro/negra/ africanos/afrodescendientes, y también los binarismos de género. Las cuales llevan a cadenas de alteridades y diferentes patrones de racionalización, de la misma forma que la categoría de monocultura, hace que los y las estudiantes adquieran códigos, normas, patrones de comportamientos, valores y conocimientos de la sociedad dominante. Así como también, que el propio quehacer docente apunte y se abra a un nuevo sentido dentro de la inserción con diferentes grupos, para abrir una práctica como experiencia vivencial. Estas acciones se complementarían con las estrategias pedagógicas decoloniales, las cuales nombro como cartografía del habitar (auto indagación de la memoria colectiva), patrimonios (educar desde el territorio) y finalmente formas de decir (valoración de otros canales de registro y expresión). Todas ellas posibles si se reformula la categoría de docente/estudiante por los aprendices y la evaluación como auto reflexiva, así como también, la frontera de lo escolar de lo extraescolar atingente a una pedagogía decolonial que va más allá de los procesos de escolarización como comúnmente los conocemos.

De modo personal, creo que la práctica pedagógica y el proceso formativo como docente continuamente se irá enfrentando a este conflicto, que a través del símbolo de una casa he intentado esbozar, y que se encuentra atravesado por esa naturalización epistémica, por esas diferentes colonialidades y por ese horizonte colonial de larga duración. Pero también, de múltiples historias, memorias, y tradiciones variables y de caminos posibles, entretejidos. En el futuro espero poder construir una educación co-intencional y co-creadora entre sujetos y sujetas que habitamos ese espacio, ir al encuentro de esa multiplicidad de historias, memorias, tradiciones, y lugares de enunciación. Buscando una pedagogía que además, se posicione como parte constitutiva de las realidades, de las subjetividades e historias vividas, parte de sus combates, perseverancias, persistencias y luchas de concientización, desalienación y afirmación. En definitiva se trata de poder orientar una práctica pedagógica que abra caminos a resistir, re-existir y revivir de una forma más humanizante.

## REFERENCIAS

- Aguayo, P. (2019). *"Meritocracia y educación"*. Carta al director enviada por el profesor del Departamento de Ciencias del Derecho, publicada el 13 de enero de 2019 en diario El Mercurio. Recurado el 22 de julio 2021, de <https://www.elmercurio.com/blogs/2019/01/13/66310/Meritocracia-y-educacion.aspx>
- Arias-Ortega, K, Quintriqueo, S y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educ. Pesqui.*, 44, 1-19. <https://www.scielo.br/j/ep/a/YKK4dcWnbRHQcGJwLs3vBx/?lang=es&format=pdf>
- Albán, A. (2013). Pedagogías de la Re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 443-468) Editorial Byayala.Org.Ec
- Albornoz, O. (2013). Los vértices de la meritocracia Utopía y Praxis Latinoamericana, 7, 17,121-124 <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901709.pdf>
- Nathan, S. (2013) .Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano. En C. Walsh (Ed.), *Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 188-226) Editorial Byayala.Org.Ec
- Andrade, M. (2019). La lucha por el territorio *mapuche* en Chile: una cuestión de pobreza y medio ambiente, *L'Ordinaire des Amériques*, 225, 1-67. <http://journals.openedition.org/orda/5132> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/orda.5132>
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: Practicas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En C. Walsh (Ed.), *Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I* (pp.303-329) Editorial Byayala.Org.Ec
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*, Ed. Hora. En F. Klein (2011). LAS TENSIONES EN LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO. UNA INVESTIGACIÓN DEL ÁMBITO EDUCATIVO *Revista de Ciencias Sociales*, 51, 1-28 Luis Gómez Encinas ed. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950247003.pdf>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.

- Circulo de Poesía Electrónica de Literatura. (2021). Discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura, 1990. <https://circulodepoesia.com/2015/03/discurso-de-aceptacion-del-premio-nobel-de-literatura-1990/>
- Costa, D y Costa, D. (ca.2021). *Casa Adentro, Tierra del Fuego*. [Fotografía familiar].
- Costa, D y Costa, D. (ca.2021). *En el Horizonte de Tierra del Fuego* [Fotografía familiar].
- Costa, D y Costa, D. (ca.2021). *Los selk´nam en la plaza de Porvenir*. [Fotografía familiar].
- Cuevas, P. (2013). Memoria Colectiva: hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 69-103) Editorial Byayala.Org.Ec
- De Souza, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. "El paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 469-507) Editorial: Byayala.Org.Ec
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz, C. (2010) HACIA UNA PEDAGOGÍA EN CLAVE DECOLONIAL: ENTRE APERTURAS, BÚSQUEDAS Y POSIBILIDADES. *Tabula Rasa*, 13, 217-233. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39617525009.pdf>
- Di Girolamo, G. (2018). *Ser selknam en el siglo XXI*. La Tercera. Recuperado el 12 Julio 2021. <https://www.latercera.com/paula/selknam-siglo-xxi/>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1994). La sociologie de l'expérience scolaire. Seuil. En M. Latorre, (2009). *Practicas pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. Rev Pensamiento Educativo, 44-45, 185-210*
- <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785/20703>
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école, Presses*. En M. Latorre, (2009). *Practicas pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. Rev Pensamiento Educativo, 44-45, 185-210*

<http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785/20703>

Duru-Bellat, M. (1999). La sociologie des inégalités sociales à l'école, entre engagement et distanciation. En D, Meuret. (Eds.), *La justice du système éducatif*. De Boeck Université. En M. Latorre, (2009). Practicas pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Rev Pensamiento Educativo*, 44-45, 185-210  
<http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25785/20703>

Dussel Ambrosini, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo* En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. (pp. 41-53). Ediciones FACES/UCV.  
<https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>

Dussel, E. (1972). *Para una ética de la Liberación Latinoamericana*. Siglo XXI Editores S.A. En R. Pinto. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. (CECC/SICA).

Escobar, A. (2011). Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. En L. Montenegro (Ed), *Cultura y Naturaleza* (pp. 49-79). Jardín Botánico de Bogotá.  
[file:///C:/Users/Admi/Downloads/Epistemologias\\_de\\_la\\_naturaleza\\_y\\_coloni.pdf](file:///C:/Users/Admi/Downloads/Epistemologias_de_la_naturaleza_y_coloni.pdf)

Espinosa, Y, Gomez, D, Lugones, M y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 400-441) Editorial: Byayala.Org.Ec

Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad, *Polis Revista Latinoamericana*, 38, 1-37. <http://journals.openedition.org/polis/10164>

Fallas, J. (2003). *Sistemas integrados de información geográfica: Conceptos básicos de cartografía*. Telesig. <https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2019/07/CONCEPTOS-B%3%81SICOS-DE-CARTOGRAF%C3%8DA.pdf>

Fals, O. (1989). *El problema de cómo investigar la realidad para trasformarla por la praxis*. Tercer Mundo Editores.

- Fanon, F. (2001). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica. (Originalmente publicado en 1963)
- Ferrao, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 144-161) Editorial Byayala.Org.Ec.
- Fernandes, L y Ferrao, V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, "Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir" Tomo I* (pp. 275-303). Editorial Byayala.Org.Ec.
- Ferreiro, R. (2012). Cómo ser mejor maestro. El método ELI. Trillas. En E. Reynosa , E. Serrano Polo , J. Ortega-Parra, O. Navarro, M. Cruz-Montero y O. Salazar. (2019). *Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. Universidad y Sociedad*, 12, 1, 259-266. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-259.pdf>
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Guerrero Rodriguez, C. (2019). El rol del discurso reivindicativo en Comunidades Selk'nam como mecanismo de rescritura de la verdad en Chile y Argentina (1995-2019) [Tesis de grado, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/175455/El-rol-del-discurso-reivindicativo-en-Comunidades-Selknam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, H. (2010). Exaltación del mestizo: La invención del Roto Chileno. *Revista Universum* , 25, 1, 122-139. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-23762010000100009&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-23762010000100009&script=sci_arttext)
- Giroux, H. (1987). *Teoria critica e resisténcia em educaco*, Vozes En M. Gadotti. (2003). *Historia de las ideas Pedagógicas*. Siglo veintiuno editores.
- Goffman, I. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu. En F. Klein (2011). LAS TENSIONES EN LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO. UNA INVESTIGACIÓN DEL ÁMBITO EDUCATIVO *Revista de Ciencias Sociales*, 51, 1-28 Luis Gómez Encinas ed. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950247003.pdf>

- Grosfoguel, R. (2007). Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: Multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciencia e cultura* 59, 32-35. En
- Fernandes, L y Ferrao, V. (2013). Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir Tomo I* (pp. 275-303). Editorial Byayala.Org.Ec.
- Gruzinski, S. (2010). *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*. Fondo de Cultura Económica.
- Gysling, J. (2007). Currículo Nacional: Desafíos múltiples. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40, 1, 335-450. [https://eduqualis.net/portal/wpcontent/uploads/2019/12/Gysling\\_Curriculum\\_Desafios\\_Multiples\\_2007.pdf](https://eduqualis.net/portal/wpcontent/uploads/2019/12/Gysling_Curriculum_Desafios_Multiples_2007.pdf)
- Handelsman, M. (2013). Nelson Estupiñán Bass en contexto. En C. Walsh (Ed.), *Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I* (pp.227-252) Editorial Byayala.Org.Ec
- Hegel, G. (1837). *Lectures on the Philosophy of History*, Cambridge University Press, p. 172 y 190-191. En Hegel, G. (1975) *Lectures on the Philosophy of History*, Cambridge University Press, p. 190-191. En: Coronil, F. (1996): “Beyond Occidentalism: Toward Nonimperial Geohistorical Categories”, *Cultural Anthropology*, 11, 51-87. <https://www.jstor.org/stable/656209>
- Icaza, C. C. Mayorga, C. R, Santelices, A. C. (ca. 2021). *Ministerio de Educación, Texto del Estudiante: Historia Geografía y Ciencias Sociales*, Santillana.
- Icaza, C. C. Mayorga, C. R, Santelices, A. C. (ca. 2021). *Ministerio de Educación, Texto del Estudiante: Historia Geografía y Ciencias Sociales* [Fotografía]. pp. 138-178
- Jameson, F. (1995). La posmodernidad o la lógica cultural del capitalismo tardío. Ediciones Paidós. En Albán, A. (2013). Pedagogías de la Re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 443-468) Editorial Byayala.Org.Ec.
- Ley 19.253 de Corporación Nacional de Desarrollo indígena (Chile), Protección, fomento y desarrollo de las comunidades indígenas/Chile. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 05-OCT-1993. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>

Ley 20.370 Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 12- SEP-2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 04-MAR 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=9690822&idVersion=2016-04-01>

Ley 21.330. Constitución Política. Capítulo I: Bases De la Institucionalidad de 28 de abril de 2021. Republica de Chile Senado. Recuperado el 19 julio 2021, de <https://www.senado.cl/constitucion-politica-capitulo-i-bases-de-la-institucionalidad/senado/2012-01-16/093048.html>

Lugones, M. (2008). “*Colonialidad y Género*”. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gomez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*

Maturana, H. y Valera, F. (1985). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas de entendimiento humano*. Editorial Universitaria. En J. Vidal, (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica , *Cinta moebio*, 47, 95-114 [www.moebio.uchile.cl/47/vidal.htm](http://www.moebio.uchile.cl/47/vidal.htm)

McCarthy, T. (2004). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos. En M. Borjas, (2014) La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros* 16, 30, 35- 45 <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>

Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 55-85). Ediciones FACES/UCV. <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>



- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa. (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.  
<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2021). *Educación intercultural Lenguas y culturas de los pueblos originarios*. Recuperado el 20 julio 2021, de <https://peib.mineduc.cl/asnatura-lengua-indigena/>
- Museo Chileno de Arte Precolombino e Ilustre Municipalidad de Santiago. (2018). *Raíces que nos unen*. Lenguas Originaria.
- Olave Miguel, J. (2018). *Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela Chilena, 2013- 2018*. [Tesis Doctoral, Universidad de Manizales ].  
[https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2298/Olave\\_Jos%c3%a9\\_Miguel\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2298/Olave_Jos%c3%a9_Miguel_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Orlando, M. (2012). Categorías identitarias en el campo Afro. Nudos de sentido y representaciones disputadas. *Question, 1, 35, 17-32*.  
[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/35291/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/35291/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la educación: Pedagogía, Currículo y Didáctica Decoloniales*. Editorial Académica Española.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Coihué
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. (CECC/SICA).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). Ediciones FACES/UCV.  
<https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>

- Rama, A. (1998). *La ciudad letrada*, Arca. <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2011/08/rama-la-ciudad-letrada.pdf>
- Rengifo, B. (2007). *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*. Tercer Mundo Editores.
- Rivera, S. (2011). Pensar-actuar decolonial desde el Sur: Andares, avances y desafíos. Presentando en el Encuentro Internacional. En W. Villa y E. Villa . (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos: El sentido de la pedagogización de la escucha en en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 357-399) Editorial Byayala.Org.Ec
- Rivera, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. Editorial Piedra Rota. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/295.pdf>
- Segura, F, Miranda, A y Sánchez, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, 29, 118 , 07-24. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982007000400002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000400002&lng=es&tlng=es).
- Simmel, G. (2008). *Pedagogía Escolar*. España: Editorial Gedisa. En A. Rojas-León. (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos) *Educación*, 38, 1, 33-58 <https://www.redalyc.org/pdf/440/44030587002.pdf>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o... ¿ Y si el otro no estuviera ahí?. *Educación & Sociedad*, 23, 79, 85- 123. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/Documentos/Integracion/2016/Alteridades%20y%20Pedagogias%20-%20Carlos%20Skliar.pdf>
- THOA, (2011). *Sobre la THOA, QHIP NAYRA UÑTASA NAYRAQATAR SARAÑA*. Recuperado el 18 julio 2021, de <https://thoabolivia.wordpress.com/about/>
- Torres, A, Cendales, L. y Peresson, M. (1992) . *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación de la memoria colectiva de la historia*. Dimensión Educativa. En P. Cuevas.

- (2013). Memoria Colectiva: hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 69-103) Editorial Byayala.Org.Ec
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. En Ferrao, V. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 144-161) Editorial Byayala.Org.Ec.
- Vásquez, y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva Etnográfica*. Paidós. En A. Granados y M. Jenny. (2005) Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 2., 1-19 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750208.pdf>
- Villa, W y Villa, E. (2013). Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos: El sentido de la pedagogización de la escucha en en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 357-399) Editorial Byayala.Org.Ec
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial* tomo I. Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. Memorias del seminario internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”. Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26, 102-113.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131-152.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (De) coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya- Yala.  
[file:///C:/Users/Admi/Downloads/INTERCULTURALIDAD\\_ESTADO\\_SOCIEDAD\\_LUCHAS.pdf](file:///C:/Users/Admi/Downloads/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS.pdf)

- Walsh, C. (Ed). (2013). *Pedagogías decoloniales, Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*. Editorial Byayala.Org.Ec.
- Walsh, C y García, J. (2015). Memoria Colectiva, escritura y Estado. Practicas pedagogicas de existencia afroecuatoriana. *Cuadernos de Literatura* 19, 38, 79-98.  
[file:///C:/Users/Admi/Downloads/Dialnet-MemoriaColectivaEscrituraYEstadoPracticasPedagogic-5228221%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admi/Downloads/Dialnet-MemoriaColectivaEscrituraYEstadoPracticasPedagogic-5228221%20(2).pdf)
- Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina: Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Editorial Paidós. . En Albán, A. (2013). *Pedagogías de la Re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales, Practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I*, (pp. 443-468) Editorial Byayala.Org.Ec.