

Hacia una libertad epistemológica latinoamericana: el valor de pensar diferente

RENÁN CONCHA ZELADA*

Universidad del Bío-Bío – Chile

NELLY SAN MARTÍN SEPÚLVEDA**

Universidad de Concepción – Chile

Recibido el 30-01-20; primera evaluación el 19-12-20;
segunda evaluación el 14-01-21; aceptado el 23-01-21

RESUMEN

El presente ensayo aborda como punto de partida, el valor y riqueza que posee la diversidad cultural de comunidades indígenas en el contexto de aprendizaje y cómo este conocimiento ha sido invisibilizado por un currículum homogéneo que no proporciona espacios para valorar otras formas de pensar. Luego, se presenta un breve recorrido histórico sobre la colonización de los pueblos indígenas y afroamericanos y los efectos que generó en ella el pensamiento racional e incuestionable del europeo, el cual se caracterizó por ejercer una violencia intelectual hacia los conocimientos de la cultura latinoamericana; para finalizar con el rescate cultural que investigadores y académicos se proponen, a través de las líneas epistemológicas del sur.

Palabras clave: colonización, conocimiento, cultura, diversidad.

Towards a Latin American Epistemological Freedom: The Value of Thinking Different

ABSTRACT

The present essay addresses as a starting point the value and richness of the cultural diversity of indigenous communities in the context of learning and how this knowledge is made invisible by a homogeneous curriculum that does not provide spaces to value other ways of thinking. Then, a brief historical tour is presented on

* Magíster y licenciado en Educación. Profesor de Educación Media en Matemática, mención en Informática Educativa. Universidad del Bío-Bío (Chile). Línea de trabajo: formación docente y educación en contextos de diversidad cultural. <https://orcid.org/0000-0001-7384-8465>. Correo electrónico: renconcha@ubiobio.cl

** Magíster en Didáctica de la Lengua Materna y licenciada en Educación. Profesora en Educación General Básica y colaboradora académica de la Universidad de Concepción (Chile). Línea de trabajo: formación docente y universitaria. <https://orcid.org/0000-0002-7831-0004>. Correo electrónico: nelsanmartin@udec.cl



the colonization of indigenous and Afro-American peoples and the effects that the rational and unquestionable thought of the European generated in it, which was characterized by exercising intellectual violence towards the knowledge of Latin American culture; to end with the cultural rescue that researchers and academics propose, through the epistemological lines of the south.

Keywords: colonization, knowledge, culture, diversity.

Rumo a uma liberdade epistemológica latino-americana: o valor de pensar diferente

RESUMO

Este ensaio aborda como ponto de partida o valor e a riqueza da diversidade cultural das comunidades indígenas no contexto da aprendizagem e como esse conhecimento foi invisibilizado por um currículo homogêneo que não oferece espaços para valorizar outras formas de pensar. Em seguida, é apresentado um breve percurso histórico sobre a colonização dos povos indígenas e afro-americanos e os efeitos que nela gerou o pensamento racional e indiscutível do europeu, que se caracterizou pelo exercício da violência intelectual contra o conhecimento da cultura latino-americana; terminar com o resgate cultural que pesquisadores e acadêmicos propõem, por meio das linhas epistemológicas do sul.

Palavras-chave: colonização, conhecimento, cultura, diversidade.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos que plantea actualmente la educación en Latinoamérica, se relaciona con temas referidos a la inclusión, pues este concepto tiene por objetivo generar y desarrollar escenarios de encuentro cultural y social para los sujetos. En este contexto, autores como Stefoni, Stang y Riedemann (2016), Sánchez (2011) y Panikkar (1990, 2005), en cada una de sus investigaciones han expuesto la necesidad de generar espacios de aprendizaje y enseñanza para un encuentro igualitario entre las diversas culturas y formas de pensar de cada una de ellas, a través del diálogo y respeto mutuo, pues ello permite comprender la riqueza cultural que posee cada comunidad indígena y la forma en la cual explican los eventos naturales que suceden en su entorno.

Un conocimiento que, lamentablemente, en los procesos de conquista por parte de Occidente, consideró al colonizador como la única persona con la capacidad de elaborar un pensamiento racional, por ende, las formas de comprender el mundo diferente a la suya, eran solo conocimientos inferiores que carecían de toda fundamentación y de argumento lógico (Mejía, 2015).

La segregación y discriminación eurocéntrica se desarrolló con mayor fuerza bajo la idea y fundamentos de la modernidad, la cual simplemente llevó a ejercer una violencia epistémica (Castro, 2000) sobre los saberes de los pueblos colonizados, generando la exclusión de aquel que buscaron someter.

Asimismo, es necesaria una reflexión que aborde los eventos históricos que han impactado en la colonización eurocéntrica de la región latinoamericana, específicamente en el conocimiento de los pueblos que vieron sometido su saber y limitada su producción cognoscente, y que hoy intelectuales de la educación y estudios de esta, intentan rescatar y reposicionar, en pos de una sociedad integradora, inclusiva y capaz de unir las experiencias del pasado con un proyecto que contenga el sello de nuestra tierra.

2. DESARROLLO

2.1. El valor de la diversidad cultural

En concordancia con la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, desarrollada en la ciudad de París en el año 2005 por la Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005), es posible comprender la diversidad cultural como las múltiples formas de expresión y manifestación de distintas culturas en un grupo, sociedad o espacio geográfico determinado, caracterizadas principalmente por su originalidad y pluralidad.

La diversidad cultural puede ser encontrada, por ejemplo, en aspectos semióticos (símbolos, expresiones, formas de comunicación, manifestaciones artísticas), socio-políticos (organización del trabajo, de las relaciones sociales y de poder, mitología y religión), cognitivos (modos de conocer ligados al entorno) y tecnológicos (productos o artefactos, creados con fines de dominio de la naturaleza, para facilitar el trabajo o posibilitar el ocio) (Oliveras, 1996). Lo anterior, como rasgos que sin duda son particulares y que no solo permiten distinguir una cultura de otra, sino que también proporcionan y construyen en el tiempo su propia identidad.

En este mismo contexto de diversidad y manifestaciones culturales, la Unesco (2005) realiza un llamado dirigido específicamente a la preservación de la sabiduría y conocimiento de las minorías culturales y pueblos indígenas, pues a causa de diversos factores como la globalización, discriminación y exclusión social, han conllevado a que estos pequeños grupos vean estos elementos como amenazas para el olvido de sus conocimientos ancestrales (Santos, 2005b).

Situación que también se ha dado en el contexto escolar, por medio de mecanismos de incorporación que no han sido eficaces y efectivos para fomentar y valorar la inclusión y diversidad en el aula (Mondaca, 2008), donde aquellos considerados como minorías simplemente deben de adaptarse (Panikkar, 1990) a los contenidos y objetivos de aprendizaje que se desarrollan en los establecimientos educacionales, donde se trabaja, generalmente, desde un currículum hegemónico (Mora, 2018; Mondaca, Muñoz, Gajardo y Garín, 2016) y monocultural (Quilaqueo, Quintriqueo y Torres, 2016), impuesto por los estados.

Desde la perspectiva de Magendzo (1986), la discriminación en el currículum escolar no proporciona un espacio para valorar y comunicar los saberes que poseen otras culturas, reflejando de esta manera cómo las minorías son reeducadas, absorbidas o mejor dicho colonizadas y controladas por la mayoría (Panikkar, 1990). En efecto, esta situación genera que la diversidad sea vista como la atención a los otros, a los diferentes y la que solo es reducida a recordar un acontecimiento histórico específico en actos o actividades que no permiten apreciar el real sentido y valor de las raíces culturales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Sánchez, 2011).

Por el contrario, la diversidad en el aula, desde todas sus miradas, debería llamar a la reflexión de los docentes y de la comunidad educativa en general, para desarrollar una labor no solo pedagógica, sino también institucional e intercultural (Mondaca, Muñoz, Gajardo y Garín, 2016), donde se fomente la participación e inclusión de elementos propios de la cultura de los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cuales no deben ser invalidados ni considerados inapropiados, solo por explicar y concebir el mundo o algún fenómeno en particular de una forma diferente. Porque eventos como este pueden conllevar a la pérdida de la identidad y desvalorización de su cultura, dificultando así que el aula se convierta en un espacio común y de enriquecimiento que fomente la inclusión y diversidad (Fernández, 2004).

Un ejemplo de conocimiento cultural diferente al currículum tradicional escolar, corresponde a la estrategia de redondeo empleada por quienes conforman el Movimiento Sin Tierra de Brasil, el cual consiste en que los integrantes de esta comunidad, entre ellos estudiantes, al estimar el valor total de lo que gastarán en la compra de semillas para sus cultivos, redondean el dinero siempre hacia arriba (Knijnik, 2013). En consecuencia y a pesar de que este saber difiere completamente de aquel que se enseña en los establecimientos educacionales, dado que de acuerdo a la cifra que se desee redondear el número se mantiene o aumenta (Knijnik, 2013), para esta comunidad es de gran utilidad al momento de comprar semillas para su cultivo, por lo tanto, y

aunque desde una mirada escolar sea inexacto su razonamiento, no significa que sea inutilizable en su contexto (Wittgenstein, 1987).

Esta breve descripción, no solo permite ejemplificar una forma de pensar y actuar diferente, sino que también expone las dificultades que podría presentar, en un futuro, un estudiante que pertenece a una comunidad indígena durante la enseñanza de una temática en el ámbito escolar, puesto que se enfrentaría a una disyuntiva entre lo que comunica, valida y solicita la escuela para su progreso y respectiva aprobación escolar, respecto a la sabiduría que se transmite y construye en su realidad social, lo cual como expone Sánchez (2011), podría provocar una competencia entre ambas formas de pensar, cuando se exalta el conocimiento escolar por sobre la cultura e identidad del pueblo al que pertenece.

Para Sánchez (2011), las situaciones que ocurren en el ámbito educacional, en las que no se considera la diversidad cultural y solo se trabaja desde una única mirada, evidencian y exponen cómo el modelo de asimilacionismo cultural heredado por los europeos se apodera de las escuelas, al buscar la uniformidad que solo impide contemplar el valor que puede proporcionar el comprender un nuevo conocimiento desde otra perspectiva (Trueba, 2001).

Las circunstancias mencionadas anteriormente, específicamente en las que se busca colonizar una forma de pensar diferente e imponer cánones propios (Vergalito, 2009), llevan a Panikkar (1987) a desarrollar dos grandes formas de interpretar y apreciar la diversidad de conocimientos culturales, con el fin de generar instancias de diálogo que permitan su comprensión y valoración. La primera de ellas corresponde a la hermenéutica intercultural, la cual busca realizar una adecuada interpretación de la diversidad de las culturas, señalando que estas no se deben desarrollar ni aprender a la sombra de aquellas que se consideran superiores. Para que esto suceda, Panikkar (1987) plantea que es necesario superar nuestros prejuicios y las posturas universalistas que buscan encansillar los pensamientos y estilos de vida de cada cultura.

Como segunda forma de interpretación, Panikkar (2007) determina la hermenéutica diatópica, la cual se refiere a la distancia entre la comprensión y autocomprensión entre dos o más culturas que no han elaborado sus modelos de entender la realidad y explicar los fenómenos que ocurren en ella, a partir de una tradición histórica. En tanto y de acuerdo con Gómez (2005), aquella cultura distinta a la nuestra y que no ha sido construida bajo las mismas bases y creencias, es posible llegar a comprenderla a través de una comunicación respetuosa, permitiendo que una persona que no comparte aspectos culturales a los propios, pueda dimensionar la realidad desde otra perspectiva, es decir, valorar la diversidad y no imponer una única percepción del mundo.

Para Santos (2000), la hermenéutica diatópica no solo es una oportunidad de diálogo, sino que también puede ser comprendida como una política emancipadora que otorga a los pueblos una alternativa al orden hegemónico impuesto, la cual desde la mirada educativa se evidencia a partir de la monotonía y uniformidad con que se abordan los procesos de enseñanza, porque al ignorar la diversidad cultural que es posible encontrar en el aula, solo se termina ejerciendo una exclusión curricular (Torres, 2012), de la que lamentablemente los profesores somos cómplices, debido a que esta situación, como expresan Bustos y Gairín (2017), no es un tema de reflexión para los docentes.

2.2. Pensamientos y fundamentos colonialistas

El reconocimiento respetuoso de los pueblos y de las culturas es un eje esencial de estudio, por lo que Santos (2009) realiza un llamado a estudiar la sabiduría de las culturas que han sido olvidadas y desplazadas a causa de los conocimientos occidentales y coloniales (Walsh, 2010), por medio de la epistemología del sur. Concepto que no solo es una metáfora para evocar el sufrimiento humano causado por la colonización, sino también es una teoría del conocimiento que ofrece instrumentos analíticos que permiten recuperar, buscar y validar el conocimiento de los pueblos y grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo global, identificando en este proceso las condiciones y oportunidades para construir, divulgar y acreditar nuevos saberes en el mundo científico y no científico (Santos, 2009, 2011).

En complemento, dos áreas de trabajo dan sustento a esta teoría, denominadas sociología de las ausencias y de las emergencias, la primera de ellas se basa en el reconocimiento y la valorización de diferentes racionalidades, conocimientos, prácticas y actores sociales, moviéndose en el campo de las experiencias sociales; mientras que la segunda tiene por objetivo identificar y ampliar los indicios de las posibles experiencias futuras, bajo la apariencia de tendencias y latencias que son activamente ignoradas por la racionalidad y el conocimiento hegemónico (Santos, 2005a).

De esta forma, el espacio que se ha generado para apreciar otras formas intelectuales de crear, desarrollar y compartir conocimientos que permiten interpretar la realidad desde otra arista, se ha convertido en una virtud y complemento para la diversidad (Beuchot, 2002), porque como expresan Panikkar (2005) y Sánchez (2011), toda cultura es riqueza y a la vez un universo por conocer a través del diálogo y respeto mutuo, el cual no se debe suprimir, sino más bien expresar, manifestar y vivir sin temor.

Desde la mirada crítica de Walsh (2007), los procesos de conquista nos permiten comprender que no solo se «estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual» (p. 104) de los colonizados, con el único argumento de que estos últimos no poseían la capacidad intelectual suficiente para comprender y entender el mundo que los rodeaba, un mundo caracterizado por la estrecha relación y respeto por la naturaleza, la cual es «la base de la vida, de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros de América Latina» (Walsh, 2007, p. 106).

Un pensamiento disímil y más radical fue expresado por Sarmiento, para quien los indígenas solo representaban la «barbarie y, por lo tanto hay que eliminarle para abrir paso al progreso y la civilización» (Sacoto, 1994, p. 9). Dicho avance durante la colonización se validaba bajo la ideología de razas, la cual como señala Donoso (2013), se dividía en razas superiores e inferiores, donde en la cúspide de esta clasificación se encontraban los blancos (europeos) y luego comenzaba a descender hacia los rojos (americanos), amarillos (indios/asiáticos) y negros (africanos), enfatizando que en esta distribución solo aquellos de raza blanca debían estar en la cima, debido a que gracias a ellos la humanidad ha logrado su mayor desarrollo y perfección (Donoso, 2013).

Tales características fueron reafirmadas por Kant, por medio de su antropología filosófica, en la que este progreso hacia el conocimiento y desarrollo de un nuevo mundo solo era posible gracias a la raza humana blanca, pues ella representaba la perfección, en cambio los negros y nativos eran simples seres inferiores que no podían pensar igual que ellos (Kant, s.f, como se citó en Eze, 2001).

Para Quijano (2014), las creencias de raza superior, donde diferencias biológicas convierten en seres supremos a los conquistadores e imperfectos a los colonizados, reflejan cómo por medio del poder y autoridad, el europeo buscaba instaurar sus constructos ideológicos, los cuales fueron los más deshumanizadores que han ocurrido en la historia y solo fueron utilizados para la dominación y expansión del territorio occidental. Sin duda, esta forma de considerar y apreciar a los conquistados como seres completamente distintos a los conquistadores del nuevo mundo, fomentó la desvalorización y violencia hacia los pueblos indígenas y afroamericanos, que fueron considerados como bárbaros por su estilo de vida y forma de entender los fenómenos de la naturaleza.

Naturaleza, que como señala Bacon (1984), siempre fue considerada como el gran adversario del hombre y el enemigo que se debe derrotar para domesticar, pues ello permitiría establecer el *Regnum Hominis* (reino del hombre) sobre la tierra, para lo cual era necesario descifrar las leyes inherentes a la naturaleza y disponerlas al servicio del hombre, logrando por medio de ella someter

la vida al control absoluto del conocimiento (Castro, 2000). Estas convicciones en el período de conquista, se fueron empoderando de los nuevos civilizadores, fundamentando su actuar bajo un nuevo paradigma denominado modernidad y, de esta forma, ejercer y justificar la violencia (Robles, 2012).

Esta nueva visión, de acuerdo con Robles (2012), se fundamentaba bajo los siguientes criterios: a) la civilización moderna se autocomprende como la más desarrollada y superior, b) la superioridad obliga a evolucionar a los más primitivos, como una exigencia moral, c) el camino educativo debe ser el establecido por Europa, d) si el bárbaro se opone al proceso civilizatorio, la praxis debe ejercer la violencia necesaria para desmontar los obstáculos de tal modernización, e) si esta dominación produce víctimas, la violencia debe ser interpretada como un acto inevitable y con un sentido ritual de sacrificio, en el que el héroe civilizador es el victimario de un sacrificio necesario, f) para el moderno, el bárbaro tiene la culpa al oponerse al proceso civilizador que significa su propia emancipación, y g) se interpretan como inevitables los sacrificios de los pueblos inmaduros y más débiles. Tales argumentos fueron los que emplearon los colonizadores para respaldar sus acciones, sometimiento y maltrato.

Por medio de la agresión se buscó imponer una cultura por sobre otra, estableciendo un conocimiento como único, absoluto, superior y verdadero; que Castro (2000) establece con el nombre de modernidad, la cual solo generó una violencia epistémica que invisibilizó la sabiduría de indígenas y afroamericanos, al punto de querer expropiar y modificar la forma en que comprendían el mundo. Y que según Quijano (2000), se caracterizó por a) despojar la forma de pensar a los pueblos indígenas y afroamericanos en beneficio del desarrollo de la modernidad, b) la opresión de «las formas de producción de conocimientos de los colonizados, sus patrones de sentidos, su universo simbólico y sus patrones de expresión» (Quijano, 2000, pp. 209-210), y c) porque se obligó a colonizados a asimilar por la fuerza una nueva cultura.

2.3. La fuerza y sabiduría del sur

Los eventos que llevaron a ejercer una agresión a la cultura y sabiduría de pueblos indígenas y afroamericanos, provocaron finalmente un suicidio epistemológico (Santos, 2009), debido a que el colonizador eliminó e implantó su discernimiento en el colonizado, lo que permitió explicar y entender la realidad sin errores y con explicaciones lógicas fundamentadas en la razón, justificando este acto con el argumento de que los colonizados no poseen la capacidad de producir conocimientos modernos como los de ellos, por lo

tanto, su inteligencia es considerada como bárbara y absolutamente dispensable para el nuevo mundo (Maldonado, 2007).

Y es a partir de los eventos ocurridos en el período de colonización en América Latina, que implicaron abuso, desigualdad y sometimiento, que Zemelman (2001) señala que es necesario redefinir algunos conceptos como: occidente, indio, blanco, raza, estratificación social, diferenciación social y explotación, porque estos han sido asimilados y socializados en la educación sin ninguna discusión, y continúan enseñándose como si los acontecimientos hubiesen sido para todos iguales, es decir, se abordan los sucesos desde una homogeneidad que presenta al europeo como un salvador del nuevo mundo y la glorificación de su actuar en este período.

Por consiguiente, Mignolo (2007) propone no solo la idea de replantear los conceptos emanados desde Occidente, sino más bien realiza un llamado a América Latina, para que esta desarrolle una descolonización epistemológica, para lo cual como expresa Donoso (2013), es necesario que los actores sociales en conjunto con la política, manifiesten su descontento sobre el tradicionalismo occidental que aún perdura, puesto que ello permitirá otorgar los espacios necesarios para considerar otras formas de pensar. Proceso que nos propone un desafío, debido a que demanda «la formación de focos a cuyo alrededor puedan influir nuevas formas de poder y conocimiento, nuevas formas liberadas realmente del eurocentrismo y del colonialismo, que representen una nueva manera de conocer el mundo y reconocerse en él» (Donoso, 2013, p. 55).

No obstante, a pesar de que históricamente el conocimiento de algunos fue agredido y considerado como vulgar (Santos, 2009), perdura y sobrevive en los sectores rurales, comunidades indígenas y afroamericanas, los cuales lo emplean diariamente en sus actividades agrícolas, ganaderas o bien para explicar fenómenos naturales (FAO-Food and Agriculture Organization, 2017; Ramírez, 2007). Y aunque estos conocimientos carezcan de fundamentos técnicos y profesionales, hacen un llamado a pensar y repensar el conocimiento desde una pluriversalidad epistemológica que fomente el diálogo con las diversas formas de producción de conocimientos que se generan en ámbitos extraacadémicos y extracientíficos, porque estos son tan válidos como los conocimientos formales (Walsh, 2007).

Son estas las ideas que buscan trazar líneas de reconocimiento y valoración de la diversidad y de las formas de pensar que poseen otras culturas para desenvolverse en sus contextos e interpretar el mundo desde sus experiencias, y también las que han llevado a instituciones de educación superior a incorporar esta temática en la formación de estudiantes. Ejemplo de ello es la propuesta

de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, la que ha sido conceptualizada desde la filosofía y cosmología de *Abya Yala* (Madre Tierra) y cuyo objetivo es generar «un espacio de reflexión que proponga nuevas formas de concebir la construcción de conocimiento y potenciar los saberes locales y construir las ciencias del conocimiento» (Amawtay Wasi, 2004).

Por lo tanto y como complemento de lo ya expuesto, evidenciamos cómo los saberes que fueron desvalorizados por la modernidad eurocéntrica, a través de la destrucción y subordinación de pensamientos culturales diferentes a los de ella (Mejía, 2015), hoy se levantan e incorporan la herencia cultural que proporcionaron y continúan haciéndolo indios y africanos a América del Sur (Mignolo, 2007), confrontados a un saber hegemónico que destruyó gran parte de la diversidad cultural (Sánchez, 2011) y que impuso el europeo a partir de una violencia epistémica (Castro, 2000) que desechó toda forma de pensar diferente en un momento de la historia.

3. CONCLUSIONES

Luego de pensar y repensar los lineamientos que sustentan este ensayo y cómo en sus líneas intenta relevar aspectos de un proyecto educativo, cultural y social latinoamericano, nos es posible reflexionar sobre los acontecimientos protagonizados por los europeos durante los períodos de colonización en nuestra tierra y cómo estos se respaldaron y justificaron en un pensamiento racional y absoluto, que desde su perspectiva e historia permitían explicar, predecir y controlar los eventos que ocurrían en el mundo.

Fue, entonces, esta manera de razonar y vivir el saber, la que se buscó imponer y preservar en los pueblos latinoamericanos, y que hoy nos impulsa desde el estudio riguroso, más que nunca, a la revalorización de los conocimientos ancestrales de los pueblos del sur, dotándolos de sustentos y fundamentos técnicos, profesionales y científicos para lograr una amalgama de nuevos saberes y conocimientos modernos que cuenten con la impronta latinoamericana.

Como también es relevante, comprender que el conocimiento que alguna vez fue menospreciado y considerado como vulgar, actualmente posee un valor intelectual y cultural completamente distinto, pues es reconocido como un saber que debe recuperar sus espacios y reposicionarse con la fuerza que le sostiene, el cual incluso han incorporado diferentes instituciones de educación superior en la formación inicial de profesores, como también investigaciones que permiten profundizar y conocer esta sabiduría patrimonial.

Finalmente, expresar el desafío que nos trazamos con un propósito claro, y es que la sabiduría latinoamericana y los conocimientos propios y desarrollados por comunidades indígenas y afroamericanas del territorio, vuelvan a ser socializados y abordados en las actividades que se despliegan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sistemas escolares de la región, y, de esta manera, logremos tomar conciencia de la riqueza cultural que es posible encontrar en las diversas formas de pensar.

4. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos el apoyo recibido de Becas de Doctorado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile) y Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad 195023 GI/VC de la Universidad del Bío-Bío, Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amawtay Wasi. (2004). *Documento Base*. Quito: Amawtay Wasi.
- Bacon, F. (1984). *Novum Organum*. Madrid: Sarpe.
- Beuchot, M. (2002). Pluralismo cultural analógico y derechos humanos. En G. González Rodríguez Arnáiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 107-121). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bustos, R. y Gairín, P. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Revista Calidad en la Educación*, 193-220. <https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la «invención del otro». En E. L. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Donoso, P. (2013). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo: América Latina. *Temas de nuestra América*, 30(56), 45-56.
- Eze, E. (2001). El color de la razón. Las ideas de raza en antropología de Kant. En W. Mignolo (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- FAO-Food and Agriculture Organization (2017). *6 formas en que los pueblos indígenas ayudan al mundo a lograr el Hambre Cero*. (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura). Recuperado de <http://www.fao.org/zhc/detail-events/es/c/1028079/>

- Fernández, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, 33-44.
- Gómez, C. M. (2005). La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar. *Franciscanum*, 164(LVII), 19-43. <https://doi.org/10.21500/01201468.1541>
- Knijnik, G. (2013). Juegos de lenguaje matemáticos en formas de vida campesinas del Movimiento Sin Tierra de Brasil. En S. Rivera, *Alternativas epistemológicas* (pp. 175-193). Prometeo.
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago: PIIIE.
- Maldonado. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mejía, J. (2015). Modernidad y conocimiento social. La emergencia de un discurso epistémico en América Latina. *Cinta de Moebio*, 54, 290-301. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000300006>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mondaca, C. (2008). Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929. *Revista Antropológica*, 26, 33-62.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Garín, J. (2016). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera de Chile. Estudios Atacameños. *Arqueología y Antropología Surandinas*, 181-201.
- Mora, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Revista Latinoamericana*, 49, 231-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Oliveras, M. (1996). *Formación de profesores e innovación curricular*. Granada: Ed. Mathema.
- Panikkar, R. (1987). The Invisible Harmony: A Universal Theory of Religion or a Cosmic Confidence in Reality? En L. Swidler, *Toward a Universal Theology of Religion* (pp. 125). Nueva York: Orbis.
- Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural*. San Esteban: Salamanca.
- Panikkar, R. (2005). *Paz e interculturalidad: una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad, poder, cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El poder*

el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Signo.

- Quijano, A. (2014). Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 757-776). Buenos Aires: CLACSO.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165.
- Ramírez, C. (2007). Las comunidades indígenas como usuarios de la información. *Investigación Bibliotecológica*, 21(43), 209-230. <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2007.43.4134>
- Robles, F. (2012). Epistemologías de la Modernidad: entre el etnocentrismo, el racionalismo universalista y las alternativas latinoamericanas. *Cinta de Moebio*, 45, 169-203. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300001>
- Sacoto, A. (1994). *El indio en el ensayo de la América española*. Quito: UASB/CEN.
- Sánchez, A. (2011). Raimon Panikkar va a la escuela: diálogo intercultural y atención a la diversidad. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, (6), 145-154.
- Santos, B. (2000). Universalismo, contextualización cultural y cosmopolitismo. En H. Silveira Gorski, *Identidades comunitarias y democracia* (pp. 269-281). Madrid: Trotta.
- Santos, B. (2005a). Desigualdad, exclusión y globalización: Hacia la construcción multicultural de la igualdad y la diferencia. *Revista de Interculturalidad*, 9-44.
- Santos, B. (2005b). *Manual de uso. Foro social mundial*. Barcelona: Icaria.
- Santos, B. (2009). Un discurso sobre las ciencias. En B. d. Santos, *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO-Siglo XXI.
- Santos, B. (2011). Introducción: Las epistemologías del sur [Introduction: Epistemologies from the South]. In CIDOB (org.) (Ed.), En B. d. Santos, *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer [Other-Ways. Knowing, naming, narrating, doing]* (pp. 9-22). Barcelona: CIDOB: Ediciones.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Torres, J. (2012). La justicia curricular. *El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Trueba, H. T. (2001). Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna. En E. S. (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía multicultural* (pp. 17-44). Madrid: La Muralla.

- Unesco (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vergalito, E. (2009). Acotaciones filosóficas a la hermenéutica diatópica de Bouventura de Sousa Santos. *Impulso, Paracicaba*, 19(48), 19-30. <https://doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v19n48p19-29>
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, (26), 102-113.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wittgenstein, L. (1987). *Observaciones sobre los fundamentos de la matemática*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México, 10.