

Academia, Investigación y Pueblos Indígenas: Reflexiones desde una Experiencia de Diálogo de Saberes

Academia, Research and Indigenous Peoples: Critical Reflections from a Knowledge Dialogue Process

Froilan Cubillos *, Romina Pérez, Xochitl Inostroza, Diego Pinto y Roberto Pichihueche

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

DESCRIPTORES:

Investigación vinculada
Acompañamiento
Diálogo de saberes
Interculturalidad crítica
Universidad

RESUMEN:

El siguiente artículo recoge un conjunto de reflexiones que son fruto de una experiencia de diálogo de saberes en relación a la temática de educación indígena que nos ha llevado a pensar en el desarrollo de las ciencias sociales. Nos ha motivado el pensar qué hay de particular en la investigación con pueblos indígenas que distinga estas experiencias de otras vinculaciones académicas con territorios, así como qué puede ofrecer la Academia (o la Universidad) a los pueblos indígenas. Para ello, realizamos un breve recuento del marco histórico-teórico en relación al diálogo de saberes y luego reflexionamos sobre la relación entre Academia y comunidades a partir de nuestra propia experiencia, bajo una mirada crítica de algunos de los procesos que se han desarrollado en relación a esta temática en América Latina. Finalmente exponemos nuestra propuesta metodológica de investigación vinculada con comunidades indígenas en coherencia con los principios de la descolonización del saber y la justicia social basada esta última en el reconocimiento, en relación a proponer e impulsar la necesidad de interculturalizar las instituciones universitarias. Lo anterior, con miras a construir espacios académicos realmente dialógicos con las comunidades indígenas que permitan la valoración de distintas racionalidades, formas de ser y estar en el mundo.

KEYWORDS:

Community based
research
Accompaniment
Knowledge dialogue
Critical interculturality
University

ABSTRACT:

This paper brings together a set of critical reflections on a knowledge dialogue process within the field of indigenous education that has led us to consider the development of the social sciences. We have been motivated about what is special about research with indigenous peoples that distinguishes these experiences from other academic relations with territories, as well as what academia (or the university) offers to indigenous peoples. In this vein, we provide a brief account of the historical-theoretical framework in relation to the knowledge dialogue position and then, from our own experience, we critically reflect on the relationship between academia and the communities, specifically, on the processes that have been developed in relation to this field in Latin America. Finally, we present our methodological research proposal related to indigenous communities in line with the principles of the decolonization of knowledge and social justice, the latter based on the principle of recognition, aiming at proposing and promoting the need to interculturalise university institutions. This is done with a view to creating truly dialogical academic spaces with indigenous communities which allows for the appraisal of different rationalities, of ways of being and living in the world.

CÓMO CITAR:

Cubillos, F., Pérez, R., Inostroza, X., Pinto, D. y Pichihueche, R. (2022). Academia, investigación y pueblos indígenas: Reflexiones desde una experiencia de diálogo de saberes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 65-81.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.004>

1. Introducción

Las reflexiones contenidas en el presente artículo provienen de un proyecto titulado: *Sistematización de la experiencia investigativa en educación indígena para la construcción de una propuesta teórica metodológica basada en el diálogo de saberes*¹. A partir de dicho proyecto, nos hemos propuesto reflexionar sobre nuestra propia experiencia investigativa en relación con otras prácticas que, desde la Academia², se dirigen hacia comunidades indígenas. Nos interesa pensar la experiencia en términos de Scott; no como origen o base del conocimiento sobre un otro, sino como “aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento”, como una forma de explorar cómo se construye nuestra visión y nuestra posición, teniendo presente una mirada crítica del “funcionamiento del sistema ideológico” (Scott, 1991, pp. 49-50), en este caso académico.

Uno de nuestros principales objetivos es elaborar una propuesta ética, con miras a construir espacios académicos dialógicos junto a comunidades indígenas y, a su vez, interculturalizar las instituciones universitarias, como garantía del respeto por su emancipación, autodeterminación y autonomía, principios que surgen desde los propios pueblos indígenas y que coinciden con la teoría de la justicia social donde “...el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad sino la prevención de la humillación o del menosprecio” (Honneth, 2010, p. 10), así como la transición de la idea de redistribución a la de reconocimiento (Fraser, 2008). Con este fin iniciaremos el artículo con un breve recuento del marco histórico-teórico en el que se inserta nuestro acercamiento al diálogo de saberes, como metodología de trabajo junto a comunidades indígenas. Luego analizaremos la relación entre Academia y comunidades, bajo una mirada crítica de algunos de los procesos que se han desarrollado en relación a esta temática, en cuanto a la construcción de conocimiento desde las humanidades y ciencias sociales. Finalmente expondremos nuestra propuesta ética de investigación vinculada con comunidades indígenas en coherencia con los principios de la descolonización del saber.

2. Colonialismo y descolonización en América Latina

El concepto colonialismo se ha desarrollado bastante en las Ciencias Sociales en América Latina a partir de una gran cantidad de autores que han tensionado conceptos como colonialismo, modernidad, racismo, etnicidad, interculturalidad. A su vez, estos han permitido reflexionar sobre la relevancia de producir conocimiento situado desde América Latina, cuestionando el eurocentrismo y la superioridad epistémica de Occidente (Antileo, 2020; Ticona, 2010).

Estas perspectivas tienen también, un contexto latinoamericano, pues tal como indica Aníbal Quijano (2005, p. 3), fue este territorio “el espacio original y el tiempo inaugural de un nuevo patrón de poder”, que configuró el moderno sistema mundial (Quijano y

¹ Financiado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. DIUMCE 2021. Código: 33-2021-PGI.

² Utilizamos Academia con mayúscula para referirnos al campo universitario y la comunidad universitaria en la línea de Bourdieu (2008): como un espacio particular de conocimiento, pero también de formas de dominación institucionalizadas, desigualdad, competencia, segregación y jerarquía, aspectos potenciados por el modelo neoliberal.

Wallerstein 1992). Pese a esta centralidad inicial en el proceso histórico fundacional del colonialismo, según Segato (2018, p. 35) se pueden reconocer sólo cuatro teorías desarrolladas desde América latina: la Teología de la Liberación, La Pedagogía del Oprimido, la Teoría de la Marginalidad que fractura la Teoría de la Dependencia y la Perspectiva de la Colonialidad del Poder. Para la autora, fue Quijano quien encontró en Mariátegui el “factor raza” “como indispensable constructo para entender la subordinación de nuestro mundo” y la figura del indio como central en “la historia de la apropiación de la tierra, que es la propia historia de la colonización” donde racismo, eurocentrismo, capitalismo y modernidad articulan la colonialidad (Segato, 2018, pp. 42-43).

En respuesta a este pensamiento crítico han surgido propuestas que han acogido la bandera del respeto a la diversidad cultural, siendo una de las corrientes que ha primado en las políticas públicas en relación con los pueblos indígenas, es la del multiculturalismo. Sin embargo, se propone que el multiculturalismo no es más que otro aspecto importante del actual capitalismo global. Paralelamente han emergido otras corrientes de pensamiento que se han reconocido como “el giro decolonial”, el cual integra una rica discusión de proyecto futuro en la distinción entre multiculturalismo, descolonización, decolonialidad o anticolonialismo. En este contexto, de desarrollo de una teoría crítica desde América Latina, Antileo menciona la emergencia de un pensamiento anticolonial, el cual “explicó e ilustró la realidad en la que se encontraban los pueblos indígenas en el continente como una situación colonial o de colonialismo interno”, inspirados por las propuestas de Fanon (2007, p. 116) y que, en el caso de Bolivia, lleva a proponer el Indianismo como respuesta política (Ticona, 2013). Esta corriente, por lo tanto, no solo identifica la situación colonial en que se encuentran los territorios en la escala global, sino que también en sus propias estructuras. Con relación a este colonialismo interno, Rivera Cuscanqui (1993) indica que la violencia, aunque multifactorial, se ejerce principalmente desde el monopolio de poder del Estado, encarnado por una minoría criolla de origen occidental.

En cuanto al giro descolonial este busca “reconfigurar el presente” para producir una sociedad democrática (Segato, 2018, p. 57). Sin embargo, se ha propuesto una distinción entre descolonización y la decolonialidad, donde el primero, marcado por el prefijo “des” implica “desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente” (Walsh, 2010, p. 15). Por otra parte, el concepto decolonial busca “poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir” construcciones alter(n)ativas (Walsh, 2014, p. 7). En este sentido, ambas conceptualizaciones pueden ser útiles a la hora de repensar el futuro de América Latina³.

En cuanto a la construcción de conocimiento, desde la crítica a la colonialidad del poder (Quijano, 2005) se presenta la perspectiva de la colonialidad del saber; una epistemología eurocéntrica, que ha relegado a otros pensamientos y formas de construir conocimiento al ámbito de la irracionalidad y la superstición, que se auto-

³ Sobre fundamentos que sustentan proyectos de descolonización en Ecuador, Bolivia y Chile ver Zapata (2013, pp. 349-368).

representa como neutral y externa al mundo, rigiendo la producción y evaluación de los saberes (Segato, 2018, p. 50).

Esta colonialidad del saber relegó los saberes originarios que fueron subjetivados frente a, una supuesta objetividad hegemónica, bajo principios del racismo positivista que explicó la evolución de la sociedad humana como un todo monolítico, guiado por la fuerza inevitable de la historia y la civilización. Esta razón eurocentrada, según Santos (2010) se manifiesta de cinco formas sociales: 1) el ignorante, donde el conocimiento producido fuera del canon hegemónico es declarado inexistente, 2) el retrasado, idea desde la cual surgen conceptos como primitivo, salvaje, tradicional, obsoleto, subdesarrollado, entre otros, 3) el inferior, que refiere a la naturalización de las diferencias, distribuyendo a la población en jerarquías, 4) el local - global, donde existe una lógica de escala dominante que tiene dos formas principales: lo universal y lo global, y 5) el improductivo/estéril, donde opera la lógica productivista, lo cual es aplicado tanto a la naturaleza como al trabajo humano.

Otro de los temas relacionados con estas posiciones, se refiere a ciertas prácticas que han sido catalogadas por los mismos pueblos indígenas como un extractivismo cultural, debido a que las y los investigadores llegan a sus comunidades, los usan como fuente de información, extraen de las comunidades conocimiento o sabiduría y lo transforman en capital individual. Algunas veces las comunidades, ni siquiera han podido conocer los resultados de las investigaciones de las que ellos mismos han formado parte. De manera similar, se ha consolidado el término apropiación cultural, que se refiere más al uso y abuso de elementos provenientes de los pueblos originarios o comunidades locales, por empresas o instituciones, sin consulta previa, permiso o pago por derechos de autoría. El caso más significativo al respecto ha sido la lucha que las mujeres mayas han dado a grandes empresas de vestimenta que utilizan los diseños de sus textiles sin ningún tipo de autorización⁴. Ambos aspectos, que remiten a las prácticas de cooptación de un otro, foráneo a los pueblos originarios, van de la mano, pues el extractivismo sería más bien la acción directa y la apropiación su consecuencia; mientras que hay apropiaciones que se realizan sin ningún tipo de acción directa o relación con las comunidades.

Ahora bien, esta problemática ha estado muy presente en las ciencias sociales y humanidades, pero la solución no ha sido fácil de dilucidar, sobre todo en la línea de las pretensiones descolonizadoras. Por ejemplo, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) han afirmado que las ciencias sociales “no han encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto, no puede haber decolonización alguna del conocimiento, ni utopía social más allá del occidentalismo” (p. 21). Pues bien, están presentes dos aristas del eurocentrismo que han sido difíciles de extirpar de la Academia. La primera arista, es el producir conocimiento desde afuera, sin una metodología dialógica⁵. La segunda, quizás la más difícil de superar, es el pensamiento eurocentrado, manifestado en las epistemologías académicas.

En respuesta a esta búsqueda de una solución se han propuesto algunas metodologías descolonizadoras. Por ejemplo, Segato (2018, p. 13) ha propuesto una “antropología por demanda”, lo que implica un cambio radical de la perspectiva de las Ciencias

⁴ <http://mediosindigenas.ub.edu/2017/11/04/tras-anos-de-apropiacion-cultural-tejedoras-mayas-quieren-proteger-su-patrimonio>

⁵ En cuanto al concepto dialógico, remitimos a Freire (1970) y Bakhtin (1984).

Sociales, en este giro decolonial: "...atenta e interpelada por lo que eso sujetos nos solicitan como conocimiento válido que pueda servirles para acceder a un bienestar mayor, a recursos y, sobre todo, a la comprensión de sus propios problemas", lo que requiere por lo tanto, es una apertura de la académica que debe ser teorizada, deliberada e inscrita en el discurso teórico y metodológico.

Otro de los conceptos que ha emergido, quizás con mayor fuerza, ha sido el de la interculturalidad, que también tiene su propia crítica interna. Por ejemplo, en el campo de la educación, la problemática radica en la instalación de dispositivos curriculares desde una educación intercultural oficial (EIB), alejados de la cosmovisión de los pueblos indígenas, desconociendo contextos locales y particularidades territoriales (Cubillos et al., 2019; Quintriqueo et al., 2015).

Frente a este escenario, se ha propuesto una interculturalidad crítica (Estermann, 2014). Esto representa, según Walsh (2007), una respuesta a la invisibilización histórica hacia otras culturas por parte de occidente, para así, construir una nueva realidad, la cual parte con una base indígena, pues entiende que es en ella donde están los conocimientos propios. Aquel "dominado" injustamente, ya no acepta una imposición de la educación ni del modo de vida occidental/colonial, sino que se afianza en sus conocimientos y cultura para que, desde allí, los conocimientos surjan y formen su propia sociedad.

Siguiendo con lo anterior, es que el diálogo entre culturas diferentes se erige como una manera de construir nuevas relaciones. Para hablar de diálogo crítico o diálogo dialogante en América Latina, debemos remitirnos a Paulo Freire (1997), quien desde una perspectiva pedagógica señala que "no hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la capacidad de diálogo" (p. 39). Esta capacidad de diálogo es la que nos permite el entendimiento a partir de la diferencia, considerando para aquello, el hecho de que todos los seres humanos tenemos un saber para compartir, donde el reconocimiento y valoración de éste resulta indispensable. Ahora bien, producto de la colonialidad y los procesos de subalternización, es que este diálogo ha sido interferido.

Una alternativa a esta situación es lo que se ha denominado diálogo de saberes, término común en las ciencias sociales, aunque nadie parece tener muy claro de dónde proviene. Delgado y Rist (2016) reconocen su origen sobre todo en las propuestas de Feyerabend (2010), quien plantea uno de los principales fundamentos: el situarse en el lugar del investigado, de interpretar las cosas desde su propia lógica y racionalidad⁶, aunque Feyerabend no usa el término propiamente, el punto inicial podría situarse en la teoría crítica (Horkheimer, 1937). Ahora, lo dialógico ha sido utilizado a su vez en diferentes disciplinas, siendo uno de los autores más mencionado Bakhtin (1984), quien señala que: "Un significado revela sus profundidades sólo cuando haya encontrado y entrado en contacto con otro significado, foráneo: los significados se acoplan en cierto diálogo que supera la autosuficiencia y unilateralidad de estos significados particulares, estas culturas" (p. 7).

Este relativismo metodológico fue complementado por otros paradigmas provenientes del posmodernismo que alimentaron la metodología cualitativa: pluralismos epistemológicos y sociedades de conocimientos, paradigma de la complejidad (Morin,

⁶ Hay una gran corriente en las ciencias sociales que ha cuestionado esta capacidad de situarse en el otro, donde todo queda reducido a una mera traducción (De Certeau, 1975). No profundizaremos en este asunto pues escapa de los objetivos de este artículo.

1973), filosofía de la liberación (Dussel, 2018), teoría del sistema mundo, epistemologías del sur y ecología de saberes (Delgado y Rist, 2016; Santos y Meneses, 2014). Probablemente el término tiene una autoría colectiva. En todo caso, esta conjunción de paradigmas y metodologías devino en una gran cantidad de investigaciones que propusieron el diálogo de saberes como método propio, tanto en disciplinas provenientes de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.

Sin duda, han sido los pueblos indígenas quienes han sostenido disputas epistémicas que les ha permitido cuestionar y problematizar la manera en cómo la Academia ha llevado a cabo procesos de investigación. En ese sentido, Tuhiwai (2016) nos invita a reflexionar sobre la importancia de recuperar la historia, escritura y teoría propia de los pueblos indígenas, lo que estaría directamente relacionado con la recuperación tanto de la lengua como de los fundamentos epistemológicos propios. Agrega que,

estos asuntos plantean importantes cuestiones para las comunidades indígenas que no sólo están empezando a defenderse de la invasión de investigadores académicos, corporativos o populistas, a sus comunidades, sino que se han visto obligadas a pensar e investigar sobre sus propias preocupaciones. (p. 69)

En este aspecto, en el ámbito académico y de la Educación Superior, han surgido una serie de experiencias de educación e investigación emergente desde los propios pueblos indígenas (Mato, 2016, p. 79). Si bien no profundizaremos en ellas, nos parece pertinente destacar su existencia, ya que desde ellas con sus aciertos, dificultades y errores ha sido posible pensar y llevar a cabo formas “otras” de producir conocimiento, evitando así caer en una ventriloquía social (Guerrero, 1994) invitamos al lector a revisar a los autores indígenas que se han referido a la construcción de un conocimiento propio (Díaz et al., 2021; Leyva et al., 2018; Mariman, 2021; Ticona, 2010; entre otros).

Este breve recuento de las perspectivas teórico-metodológicas que se relacionan con el giro decolonial, la interculturalidad crítica y el diálogo de saberes no ha pretendido ser una revisión exhaustiva de una gran cantidad de investigaciones y propuestas sobre estas temáticas. Más bien hemos querido aclarar estos conceptos, a partir de sus principales referentes, que nos parecen fundamentales en la investigación vinculada con comunidades indígenas.

3. Universidad, academia y su rol en la investigación vinculada

Nuestra experiencia⁷ de investigación vinculada con comunidades indígenas nos ha llevado a reflexionar sobre el rol que compete a la Universidad como institución y a los académicos como agentes en la construcción de conocimiento. Estos diálogos, nos han remitido a varios de los conceptos que hemos desarrollado hasta aquí. Sin embargo, queremos manifestar nuestra coincidencia con estos principios de manera posterior a nuestras experiencias. En este sentido, para nosotros, primero ha sido la práctica, luego la sistematización y la teorización, desde un pensamiento crítico y una posición de acompañamiento y colaboración con las comunidades indígenas, nunca como conductores de sus procesos. Es así como hemos reconocido nuestro

⁷ Calfuqueo y otros (2018), Cubillos (2011, 2016, 2017), Cubillos y otros (2011, 2019, 2020), Gallastegui y otros (2018), Rojas y otros (2020) y Silva y otros (2011).

pensamiento y nuestro accionar en la línea de las perspectivas actuales de descolonización del saber y del diálogo de saberes.

Las prácticas investigativas, por una parte, tienen mucho más que ver con las personas que componen las instituciones, cuyo actuar académico no es necesariamente coherente a los principios, plasmados en misiones y visiones universitarias. Sin embargo, no podemos desconocer la manera en cómo los procesos de neoliberalización de las universidades han producido discursos y prácticas, que desde una visión foucaultiana, terminan siendo tecnologías que normalizan e instrumentalizan a los “sujetos de estudio” (Gómez y Jódar, 2013).

Como hemos señalado anteriormente, una de las principales críticas a la academia ha sido la del colonialismo epistémico, el cual fue reforzado por el paradigma positivista que tanto influyó, en los siglos XIX y XX y que ha incorporado en sus estudios a los pueblos indígenas como “objetos/sujetos de estudio”, o como “informantes”, lo que implica un principio utilitarista o de cosificación de las personas manipuladas en nombre del conocimiento. De hecho, es sintomático que esta terminología se siga utilizando frecuentemente en las ciencias sociales, aún en la actualidad.

En América Latina, varias prácticas académicas se desarrollaron bajo ese paradigma positivista evolucionista, epistemológicamente eurocentrado, donde han primado los intereses personales, muchas veces clasistas, y donde las comunidades locales han sido marginadas del reconocimiento en nombre del patrimonio nacional, resguardado por agentes e instituciones estatales, académicas o eclesiásticas (Pavez, 2015). Con relación a esto, sabemos de los esfuerzos que han realizado muchos museos, sobre todo cuando las comunidades han exigido la restitución (Huircapan et al., 2017). El problema es – como en el caso del niño del cerro el plomo – que estos “restos” sean considerados fetiches⁸ (Menard, 2011, 2019), despojándolos de su “parafernalia metafísica”, como diría Federici (2015) en relación a las prácticas de brujería (p. 376).

La gran cantidad de investigaciones o prácticas académicas que pueden ser consideradas apropiaciones nos llevan a una larga lista de situaciones, autores e instituciones. Con esto, no queremos proponer la exclusión de otras y otros académicos en la construcción de conocimiento sobre pueblos indígenas. Más bien queremos enfatizar la necesidad de que ese conocimiento se construya en diálogo y reconocimiento con las comunidades.

Ahora bien, se debe considerar que varias de las acciones que cuestionamos responden más a tradiciones investigativas y normativas institucionales que consignan ciertos criterios de formalidad, que el sistema neoliberal ha impuesto a la construcción de conocimiento (Hidalgo et al., 2021). Sin embargo, pensando en los conceptos teóricos que hemos desarrollado y en nuestra propia experiencia, sentimos que es importante hacer notar aquellos aspectos que deberían quedar en desuso, en la investigación en el futuro próximo.

Uno de ellos, quizás el más importante en la actualidad, es el tema de la autoría. En cierto momento, se ha apelado a una investigación vinculada con las comunidades, que rescate sus voces, que integre sus visiones. En esta línea se ha propuesto la incorporación de las comunidades en la investigación social. Justamente, este tipo de

⁸ Bajo la distinción que establece Menard (2019) sería reconocidos como fetiches negativos, definido como “... aquello a lo que se le atribuye erróneamente vida, potencia o valor en sí mismo en la medida en que se desconoce el sistema de relaciones sociales o simbólicas que realmente sostienen su valor” (p. 5).

prácticas, son las que han sido catalogadas como extractivistas por las comunidades indígenas, pues el conocimiento extraído de los territorios no figura con su debida autoría y, por lo tanto, los beneficios de ello no llegan necesariamente a las comunidades. Rivera Cuscanqui (2010) señala que este tipo de prácticas en el fondo, perpetúan la retórica del reconocimiento que no sobrepasa el discurso de la descolonización.

De esta manera, se ha estado discutiendo el colonialismo presente en las prácticas académicas, sobre todo en investigación y vinculación con el medio. Esto debido a tratados internacionales que exigen la consulta directa a las comunidades que se ven afectadas por “proyectos de desarrollo” que financian intervenciones de diverso tipo (Rodríguez, 2020).

Estos proyectos de investigación en ciencias sociales en la actualidad exigen a sus investigadores “consentimientos informados”, documentos que deben expresar, legalmente, la aceptación de la investigación y la manera en cómo se recopila la información. Ahora, no hay una política pública uniforme en este aspecto, que trascienda a las distintas disciplinas pues, si bien el convenio 169 de la OIT indica la autorización explícita que deben dar las comunidades a los proyectos que les afectan como comunidad, esta disposición no es siempre requerida por los organismos públicos o privados que financian proyectos de académicos. Ahora, bajo el supuesto de la “vinculación con el medio”, la gran mayoría se limita a “compartir” los resultados de sus proyectos, práctica que muchas veces es agradecida por las comunidades pero que mantiene la verticalidad del saber producido por la academia, siendo entonces cómplice del colonialismo epistémico.

Finalmente, pensamos que uno de los más grandes obstáculos con los que se encuentran estas perspectivas, tienen que ver con la indiferencia de buena parte del mundo académico hacia los pueblos indígenas en general. Esto se refleja en los planes institucionales donde la interculturalidad es uno más de los temas sobre diversidad, junto con género, discapacidades, niñez, etc., lo que denota el poco reconocimiento del papel que juegan en nuestra sociedad. Sin duda, este aspecto ha comenzado a cambiar.

Para construir una sociedad verdaderamente justa, en la que se respeten las diferencias culturales de todo tipo, un aspecto fundamental es construir una Universidad que integre diferentes cosmovisiones, epistemes y pensamientos que reflejen las diferencias de manera positiva, es decir, otorgándoles valor y reconocimiento. En función de ese objetivo, la formación académica en América Latina debiese seguir los lineamientos de la interculturalidad crítica, no sólo en los ámbitos que atañen a los pueblos indígenas. A quien se debe interculturalizar es a la sociedad completa, por lo tanto, la educación en su conjunto debiese ser intercultural, para todos. Son los pueblos indígenas quienes han demostrado más competencias interculturales a lo largo de la historia en comparación a la sociedad hegemónica. La formación de profesionales para los desafíos que nos propone el siglo XXI implicaría la integración de saberes y epistemes de los pueblos indígenas en todas las áreas del conocimiento, que propicien la erradicación del racismo y la marginación.

Es por esto, que es necesario educar a la sociedad en su conjunto en competencias interculturales, lo cual requiere integrar en los curriculum académicos, contenidos, habilidades y actitudes, que estén acorde a la plurinacionalidad de los diferentes territorios latinoamericanos. En este sentido, hacemos eco de las palabras del machi Víctor Caniullán: “la interculturalidad significa que el *winka* comprenda nuestro

pensamiento y a partir de eso comenzar a dialogar y comunicarnos. Aceptar que existe otro conocimiento que es distinto al mío, pero que es igualmente válido y necesario” (Nahuelpan, 2018, p. 172).

Ante esta necesidad, nos parece relevante reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones que existen en el contexto académico latinoamericano actual. Nos planteamos preguntas tales como ¿Cuál es el rol de la producción académica para las comunidades indígenas con las cuales nos hemos vinculado? ¿Cuáles son los “aportes” de la academia a los procesos de descolonización? ¿De qué manera, las formas de llevar a cabo los procesos de investigación con las comunidades indígenas podrían aportar a la “cuestión” descolonial?

Un elemento clave, que surge desde las preguntas previamente planteadas, a fin de tener una formación profesional intercultural crítica, es la integración en la Universidad y en la Academia de estudiosos provenientes de los pueblos originarios o conectados a experiencias de vinculación dialógica (Cubillos et al 2019; Del Pino et al., 2019; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Esta presencia, va saldando la limitante de la construcción de conocimiento etnocéntrico al integrar la perspectiva de las propias comunidades. Hasta hace un par de décadas, ésta era una de las principales marginaciones que afectaban a los pueblos indígenas de América Latina, que en la actualidad se ha ido superando debido a la gran cantidad de personas pertenecientes a estos pueblos que se han ingresado a los círculos académicos como estudiantes e investigadores; sin embargo, aún es necesario que esta participación tenga mayor magnitud. La incorporación del conocimiento indígena en las instituciones universitarias desde ellos y ellas mismas, y no desde académicos como portavoces, sino más bien como aliados estratégicos en la creación de metodologías y producción de conocimientos como discurso y práctica decolonial, es uno de los grandes desafíos venideros (Mato, 2011).

Pese a lo anterior, la producción de conocimiento sigue siendo un espacio de disputa entre la academia y las comunidades que se tensiona sobre todo con la investigación. Se establece un juego de poder que no es menor. Sean incluso intelectuales indígenas, la Academia y la Universidad es sin duda un espacio de luchas de poder. Uno de los aspectos más controversiales en esta relación investigación-academia, es la del consentimiento informado, que está ligado con el de la autoría intelectual. La normativa de estos documentos busca mantener la identidad del entrevistado en secreto, lo que implica obliterar el nombre propio del autor de dicho pensamiento. La autoría queda entonces en el que escribe. Tal como pasaba en el siglo pasado, con la información etnográfica recopilada en las comunidades. En este sentido, un ejemplo de cómo pensamos que debiese actuar la investigación académica, lo encontramos en las publicaciones de Calfuqueo y otros (2018) o Antileo y Alvarado (2017), entre otros, y en la publicación de Canio y Pozo (2013) de cantos recogidos por el antropólogo alemán Lehmann-Nitsche.

En resumidas cuentas y a partir de estos planteamientos, es que nos preguntamos, ¿Cómo podría la Universidad y/o la Academia contribuir a generar una vinculación ética con las comunidades indígenas que se constituya desde las reflexiones emergentes hasta aquí? A nuestro juicio, el aspecto que debería ser central es el diálogo de saberes.

4. Reflexiones finales: Una propuesta ética de investigación y vinculación en ciencias sociales

En América Latina existe una enorme producción académica relacionada con pueblos indígenas, desde diversas áreas y disciplinas y perspectivas que han contribuido a profundizar el estudio, comprensión y visibilización de los pueblos del territorio. A lo largo del artículo, nos hemos introducido en diversas propuestas en relación a los procesos de descolonización de la investigación académica y las instituciones universitarias con una mirada crítica de las prácticas tradicionales de las ciencias sociales. Nuestro principal objetivo está en preguntarnos y reflexionar sobre la manera en cómo llevamos a cabo estos procesos, desde una dimensión ética/política pero también metodológica, que incluya una reflexión profunda en torno a sus fines, con el objeto de invitar al mundo académico a seguir profundizando y problematizando estos temas.

Creemos que es fundamental revisar y tensionar estas dos aristas, ya que en ellas subyace parte de las dificultades en la construcción de conocimiento más allá del eurocentrismo, lo cual se evidencia tanto en la producción de conocimiento desde fuera como en la hegemonía del racionalismo occidental. Pues, mientras la educación universitaria siga reproduciendo los mismos paradigmas decimonónicos que perpetuó en el siglo XX, será difícil que los investigadores se planteen frente a un problema dispuestos a reconocer, valorar e incorporar epistemologías otras⁹. Entonces integrar el lenguaje, la filosofía, la historia y sus soportes de memoria, las ciencias de los pueblos de América Latina, entre otros aspectos, debería ser prioritario en los programas de estudio universitarios y en las agendas y políticas de investigación académica.

Pero además, una verdadera descolonización del imaginario y del pensamiento implica la transformación de las estructuras patriarcales y capitalistas académicas, así como también requiere del reconocimiento de los pueblos indígenas y el respeto por su autonomía, que debería expresarse en todo orden de cosas: reconocimiento como naciones originarias, respeto y pleno derecho al ejercicio del lenguaje propio, reconocimiento del propio territorio, elegir a sus autoridades, educar a sus hijos en competencias, valores, habilidades y saberes que ellos consideren relevantes para su reproducción social (Federici, 2019).

En este contexto de descolonización, ¿qué puede ofrecer la Universidad a los pueblos indígenas? Un aspecto central es dar el espacio para el desarrollo profesional, que permita integrar la perspectiva de los pueblos indígenas en la construcción de conocimiento académico. Y esto, debiera ocurrir en los distintos ámbitos, tanto desde su mayor protagonismo, como en la construcción de conocimiento vinculado a comunidades, bajo el paradigma del diálogo de saberes.

El problema en todo esto, es el cómo. Es importante que las instituciones practiquen un reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas, más allá de lo discursivo. Logrando con ello mantener vínculos horizontales de alianza, propios de las sociedades indígenas como la mapuche. En ese sentido, es importante considerar que los pueblos indígenas nunca han sido una unidad monolítica, lo que implica entonces un gran desafío para que esta colaboración no se traduzca en un nuevo agente desestabilizador de la identidad de un pueblo, provocando o alimentando conflictos internos.

⁹ Sobre el “paradigma otro” o el “pensamiento otro” ver Mignolo (1995), entre otros.

Ante esto, uno de los principales aspectos que debería propiciar la Universidad, y la investigación académica en relación a los pueblos indígenas, es la participación en igualdad de condiciones. El principio de autodeterminación, también se debe dar en la Academia a través del aumento de la participación de la sociedad indígena en programas de postgrado y, en consecuencia, en proyectos de investigación en los que se estudien temáticas propias de las comunidades, desde una perspectiva familiar o comunitaria (Tuhiwai, 2016). Es importante, entonces, considerar que, desde un punto de vista investigativo indígena, los propios miembros del grupo son los que definirán la metodología de trabajo, desde una perspectiva propia (comunidad) y no externa. Además, la propia comunidad definirá qué aspectos investigar y considerará la opinión de todos sus miembros para que no se generen problemas de relación interna. En este sentido, la construcción de conocimiento es siempre colectivo, más allá que termine sistematizado por uno de sus actores. Así, la investigación desde adentro (aquella realizada por una persona de la comunidad, en contraposición a la investigación desde afuera) debe ser ética, respetuosa, reflexiva, crítica y humilde, y debe ser así ya que las repercusiones de esa actividad tendrán consecuencias y permanecerán en la propia comunidad. Por otra parte, el respaldo académico hacia las comunidades indígenas requiere no solo de la entrega de “herramientas” que se otorgan de manera homogénea a partir de cursos o diplomados, sino de una vinculación directa y permanente con las comunidades que permita reconocer sus procesos internos (históricos, sociales y políticos), si lo que se busca es validarlos frente a algún tipo de institucionalidad.

Es por ello que el segundo aspecto que debiera ser central en la Academia es realizar investigación vinculada con las comunidades indígenas, a fin de transformar la manera en cómo se llevan a cabo los procesos de investigación, los cuales permitan el devenir de un conocimiento de carácter problematizador, generador de nuevos saberes y trabajos de indagación que cuenten con la validación de las propias comunidades, eliminando cualquier tipo de apropiación cultural por parte de quienes investigan. Las comunidades aceptan ser parte de una investigación no porque los aspectos técnicos de ella sean adecuados, sino porque confían en las buenas y claras intenciones de quienes lo realizan y porque no significa una carga de responsabilidad más para el grupo.

Existen escasas propuestas metodológicas que apunten a fortalecer el desarrollo de las ciencias sociales con la participación de las mismas comunidades, a partir de sus propias necesidades y dinámicas socioculturales, que fortalezcan la emancipación, la autodeterminación y los principios de justicia social. Una de ellas es la investigación vinculada. Bajo este paradigma metodológico se deben considerar las propias formas que tienen los pueblos indígenas para comunicar el conocimiento (necesario para generar confianza y diálogo de saberes).

El punto central es que, la Universidad se debe poner al servicio de las comunidades y que ellas se sientan con el derecho de demandar y exigir participar de los temas que les competen como pueblo, y esto no se limita exclusivamente a los programas de educación intercultural, permitiendo así una relación de vinculación de carácter bidireccional, de trabajo mancomunado y de búsqueda de alternativas descolonizantes.

Además, los diferentes problemas que se suscitan requieren de un entendimiento de las particularidades de cada territorio. Ya sea en relación a los educadores tradicionales, a los conocimientos y saberes locales, a las materialidades en disputa, etc., se debe tener en consideración en primer lugar la diversidad de los pueblos (incluyendo su nivel interno) y sus propias demandas, y siempre en respeto de su autonomía. En este sentido, el papel que la comunidad requiera que adopte el investigador, debe estar

siempre bajo control de la comunidad. Es ella, en primer lugar, la que debe establecer los mecanismos de regulación del control de la memoria y la transmisión cultural¹⁰. Por ello, un verdadero reconocimiento académico debe implicar, además, el reconocimiento de autoría. Y en esto, estamos haciendo eco de las demandas que las comunidades con las cuales hemos trabajado nos han expresado como un elemento fundamental para dialogar y relacionarse con la Academia.

Es por ello que, en la búsqueda de caminos alternativos para llevar a cabo procesos de investigación junto a pueblos indígenas, el proceso de vinculación con comunidades ha tenido un rol fundamental, lo cual a su vez nos remite a preguntarnos el cómo y de qué manera construir dichos vínculos. En primera instancia, el posicionamiento ético/político de quién investiga desde la Academia, es trascendental para efectuar reflexiones y definiciones epistémicas, conceptuales y metodológicas que permitan otros caminos de investigación. Caminos que nos instan a ser construidos desde la necesidad de aportar a los procesos de descolonización y a la práctica efectiva de un diálogo de saberes, donde las racionalidades que se encuentran sean comprendidas desde el reconocimiento de múltiples formas de ser y estar, y no únicamente, tal como señalamos en la primera parte de este artículo a través de la superioridad de una cultura “ajena”.

En este sentido, académicos y académicas tenemos que asumir dicho posicionamiento ético/político como un compromiso con los momentos y vivencias particulares de las comunidades, sus luchas y reivindicaciones, llevando a cabo un diálogo que problematice el “conocimiento propio, en su indiscutible relación con la realidad concreta donde se genera y sobre la cual incide, para comprenderla mejor, para explicarla, para transformarla” (Gallastegui, 2017, p. 115). Encontrarnos y trabajar con sociedades indígenas en los espacios académicos o a través de la investigación vinculada nos da la posibilidad de ver, reflexionar y actuar de un modo que tenga lugar la reciprocidad y convivencia entre diferentes (Rivera Cuscanqui, 2010), lo cual requiere de una reflexión crítica permanente que nos libere del multiculturalismo que perpetúa la lógica colonial capitalista.

Todos los aspectos que hemos desarrollado en esta relación Academia, investigación y pueblos indígenas, nos llevan a coincidir con Fraser (2000) en cuanto a que

deberíamos enfrentarnos a una nueva tarea intelectual y práctica: la de desarrollar una teoría crítica del reconocimiento, que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad. Finalmente, lo importante para nosotros, es ir avanzando en mayor justicia social y reconocimiento para los pueblos indígenas en la Academia y en la Universidad de América Latina. (p. 2)

Referencias

- Antileo, E. (2020). *¡Aquí estamos todavía! Anticolonialismo y emancipación en los pensamientos políticos mapuche y aymara (Chile-Bolivia, 1990-2006)*. Pehuén.
- Antileo, E. y Alvarado, C. (2017). *Santiago waria mew. Memoria y fotografía de la migración mapuche*. Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Michigan Press.

¹⁰ En cuanto a este tema ver: Goody y Watt (1996).

- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI
- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D. y Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 89-112). Universidad Católica del Maule.
- Canio, M. y Pozo, G. (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche. Sobrevivientes de la “campana del desierto” y “ocupación de la Araucanía” (1899-1926)*. LOM Ediciones.
- Castro-Gómez, S. (2007). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Cubillos, F. (2011). *Proyecto de diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina. Comunidad, escuela y territorio. Sistematización del conocimiento ancestral Mapuche Lafkenche para la construcción de un proyecto curricular*. UNESCO/IESALC.
- Cubillos, F. (2016). *Conocimiento territorial ancestral de las comunidades Mapuce Bafkehce del Aija Rene Fvzv Benfv Mapu Mew* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cubillos, F. (2017). *Sistematización del curriculum crítico emergente de la escuela Kom Pu LofÑi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa*. PMI-EXA/PNII.
- Cubillos, F., Fabregat, M., Fernández Valenzuela, M. y Pinto, D. (2020) El Estado chileno y la nación mapuche: la escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE como espacio alternativo del saber. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 25, 105-137.
- Cubillos, F., Pinto, R., Silva, A., Calfuqueo, J. y Painequeo, H. (2011). *Matriz del diseño curricular para la escuela básica Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, de la Región de la Araucanía*. UNESCO, IESALC, UMCE.
- Cubillos, F., Romero, B. y Navarro, J. J. (2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 91-104.
- De Certeau, M. (1975). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Del Pino, M. Cubillos, F. y Pinto, D. (2019). Evaluación en contexto mapuche bafkehce: Las voces del profesorado en la Araucanía. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 101-119.
- Delgado, F. y Rist, S. (2016). Hacia nuevos paradigmas de las ciencias. En F. Delgado y S. Rist (Eds.), *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (pp. 35-60). AGRUCO.
- Díaz Barriga, F., Barroso, R. y López, E. A. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de tortugas”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Dirlik, A. (2009). El aura poscolonial. La crítica del tercer mundo en la edad del capitalismo global. En P. Sandoval (Comp.) *Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde/ sobre América Latina* (pp. 57-106). IEP.
- Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. *Revista Praxis*, 77, 1-37.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, 38, 45-67.
- Fanon, F. (2007). *The wretched of the earth*. Grove.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Federici, S. (2019). Social reproduction theory history, issues and present challenges. *Radical Philosophy*, 2(4), 55-58.

- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, 4, 55-68.
- Fraser, N. (2008). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*, 12, 126-155.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gallastegui J., Rojas, I. y Pérez, I. (2018). *Hacia una educación intercultural. Marco teórico-conceptual*. Universidad de Playa Ancha.
- Gallastegui, J., Rojas, I., Pérez, R. y Galea, J. (2017). *Universidad y barrio. Diálogo entre dos saberes*. Universidad de Playa Ancha.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athena Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(1), 81-98.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody (Ed.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp. 39-79). Gedisa.
- Guerrero, A. (1994). Una imagen ventrilocua: El discurso liberal de la imagen desgraciada raza indígena a fines del siglo XIX. En B. Muratorio (Ed.), *Imágenes e imagineros. Representaciones de los indígenas ecuatorianos, siglos XIX y XX* (pp. 197-252). FLACSO.
- Hidalgo, J., Hidalgo, A. e Inostroza, X. (2021). *Artes y ciencias humanas para el siglo XXI. Políticas públicas y reflexiones*. Universidad de Chile.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Katz Editores.
- Huircapan, D., Jaramillo, A. y Acuto, F. (2017). Reflexiones interculturales sobre la restitución de restos mortales indígenas. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(1), 57-75.
- Leyva, X., Alonso, J., Hernández, R. A., Escobar, A., Köhler, A., Cumes, A., Sandoval, R., Speed, S., Blaser, M., Krotz, E., Piñacué, S., Nahuelpan, H., Macleod, M., Intzín, J. L., García, J. L., Báez, M., Bolaños, G., Restrepo, E., Bertely, M., ... Mignolo, W. (2018). *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvn5tzv7>
- Mariman, P. (2021). Rakizuameluwün e historia mapuche. En M. Samaniego (Ed.), *Estudios interculturales desde el sur: Procesos, debates y propuestas* (pp. 151-164). Ariadna ediciones.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina. Logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 65-85.
- Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Del diálogo de saberes a la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 71-94.
- Menard, A. (2011). Archivo y reducto. Sobre la inscripción de lo mapuche en Chile y Argentina. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(3), 315-339.
- Menard, A. (2019). ¿Qué fue primero, el archivo o el fetiche? En torno a los archivos indígenas. *Quinto Sol*, 23(3), 1-21.
- Mignolo, W. (1995). Decires fuera de lugar: Sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 41, 9-31.
- Morin, E. (1973). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Kairós.
- Nahuelpan, H. (2018). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: Pueblo mapuche, conocimiento y universidad. En X. Leyva (Ed.), *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (pp. 159-180). CLACSO.

- Pavez, J. (2015). *Laboratorios etnográficos: Los archivos de la antropología en Chile (1880-1980)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Langer (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 134, 583-592.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.
- Rivera Cuscanqui, S. (1993). La raíz, colonizadores y colonizados. En X. Albó y R. Barrios (Eds.), *Violencias encubiertas en Bolivia* (pp. 57-78). CIPCA-Aruwiyiri.
- Rivera Cuscanqui, S. (2010). *Ch'ixinakac utxiva: Una reflexión sobre prácticas y discursos descoloniales*. Tinta Limón.
- Rodríguez, C. (2020). *Conflictos socioambientales en América Latina*. Siglo XXI.
- Rojas I., Pérez, R. y Coñuecar, I. (2020). Producción de espacio y saberes tradicionales en contexto urbano. Experiencia de educación mapuche en la ciudad de Valparaíso, Chile. *Revista Signos Geográficos*, 2, 2-19.
- Santos, B. D. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Santos, B. D. S. y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Ediciones Akal.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género: La ventana*, 2(13), 42-74.
- Segato, R. (2018). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo.
- Silva, A., Pinto, R., Cubillos, F., Painequeo, H., y Calfuqueo, J. (2011). *Comunidad, escuela y territorio: Sistematización del conocimiento ancestral Mapuce Bafkebce para la construcción de un proyecto curricular*. Documento sin publicar.
- Ticona, E. (2010). *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. Agruco, Plural editores.
- Ticona, E. (2013). *El indianismo de Fasuto Reinaga: Orígenes, desarrollo y experiencia en Qullasuyu-Bolivia* [Tesis doctoral]. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas: A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM ediciones.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2014). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Agora.
- Zapata, C. (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Abya-Yala.

Breve CV de los/as autores/as

Froilán Cubillos

Geógrafo por la Universidad de Chile, Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Académico y Coordinador del Área de Geografía en el Departamento de Historia y Geografía, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago (Chile). Su especialización académica se relaciona con Geografía humana, Interculturalidad y Territorio, Didáctica de la Geografía. Email: froilan.cubillos@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6943-7994>

Romina Pérez

Profesora de Historia y Geografía y Magíster en Evaluación Educacional por la Universidad de Playa Ancha. Ha realizado cursos de especialización en interculturalidad crítica y problemas pedagógicos contemporáneos por CLACSO. Se desempeña como docente en dos escuelas públicas e imparte cursos en el área disciplinar de Geografía y Didáctica en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Se especializa en Educación Mapuche Pikunche e Interculturalidad crítica en contexto urbano. Email: romina.perez@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3375-125X>

Xochitl Inostroza

Académica del Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile. Doctora en Historia, mención Etnohistoria, por la Universidad de Chile. Investigadora Postdoctoral del Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad de Chile (2018-2020). El año 2018 recibió el Premio Miguel Cruchaga Tocornal de la Academia Chilena de la Historia por su tesis de Doctorado (2016), que luego fue publicada como libro (2019) por el Centro de Investigaciones Diego Barros Arana de la Biblioteca Nacional de Chile con el título “Parroquia de Belén: población, familia y comunidad de una doctrina de aimara (Altos de Arica, 1763-1820)”. Sus líneas de investigación son: Etnohistoria, América colonial, Familia y parentesco, Demografía histórica, Educación Indígena; Archivos, Memoria y Patrimonio Indígena. Email: xochitl.inostroza@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8704-2080>

Diego Pinto

Geógrafo por la Universidad de Chile, Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa (Universidad de Chile). Es integrante del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo. Ha sido coautor del Atlas Didáctico “Dimensión Socioambiental de los Conflictos Territoriales en Chile (2016, Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales y Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo). En los últimos 13 años ha acompañado a diversas organizaciones sociales en sus procesos de reivindicación territorial. Se desempeñó como académico del Departamento de Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente es Director de Vinculación con el Medio y Extensión en la UMCE. Email: diego.pinto_v@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8248-1770>

Roberto Pichihueche

Profesor de Inglés y Licenciado en Educación de la UMCE y Magíster en Lingüística, mención Lengua Inglesa, de la Universidad de Chile. Ha realizado actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación con el medio en diversas universidades, en las cuales ha estado vinculado directamente con la formación inicial de Profesores y Profesoras de Inglés y formación continua en el área. Además, ha ejercido cargos de gestión universitaria, conduciendo procesos de autoevaluación y acreditación de programas de pregrado y colaborando también a nivel institucional en dichas tareas. Fue director del Departamento de Inglés de la UMCE desde el año 2015 al 2021. Actualmente es el Prorector de la UMCE. Email: roberto.pichihueche@umce.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7603-152X>