



Revista de Didáctica de la
Historia y las Ciencias Sociales

ISSN: 0719-384X

<https://doi.org/10.53689/nv.vi12.81>

<https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl>

Nº 12, Monográfico, 2025. pp. 143-164

**¿Desafíos u oportunidades? :
La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer
educativo**

**Challenges or opportunities?:
The tension between Western educational rationality and decolonial
education do**

Ivana Salazar Contreras¹

Recibido: 08/07/2025

Aceptado: 25/09/2025

Resumen

Hace varias décadas que en Latinoamérica se han venido gestando nuevas perspectivas y procesos que han buscado la comprensión y reinterpretación de nuestra realidad. Un ejemplo de esto es cómo se establece el Giro Decolonial y todo lo que ello supone. No obstante, pareciera ser que aún se apunta hacia un mismo lado: el norte global. En Chile lo anterior no difiere de este escenario y se encuentra ampliamente instalado en nuestra realidad como educadores, coartando posibilidades de tensionar esta perspectiva incluso desde la cotidianidad de nuestras aulas. El propósito es, por tanto, reconocer los diferentes niveles de análisis en que sea posible caracterizar la racionalidad educativa occidental y lo subyacente a ello; los desafíos, reflexiones y oportunidades puntuales que conlleva, en este caso, la enseñanza de la Historia. De esta manera, se dará paso a una crítica y reflexión decolonial articulada a partir de mi experiencia en la práctica profesional.

Palabras claves: Racionalidad Educativa Occidental - Hacer Educativo - Pedagogía
Decolonial - Altersofía - Memoria Decolonial

¹ Universidad de Playa Ancha. Chile. Correo electrónico: salazarcontrerasivana@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4761-5818>



Abstract

For several decades now, new perspectives and processes have been emerging in Latin America that have sought to understand and reinterpret our reality. An example of this is the Decolonial Turn and all that it entails. However, it seems that it only points to the same side: the global north. In Chile this is no different from this scenario and it is widely installed in our reality as educators, limiting the possibilities of tensioning this perspective even from the daily life of our classrooms. Therefore, the purpose is recognize the different levels of analysis in which it is possible to characterize the western educational rationality and what underlies it; the challenges, reflections and specific opportunities that entails in this case, the teaching of History. In this way, it will give way to a decolonial critique and reflection articulated from my experience in professional practice.

Keywords: Western Educational Rationality - Decolonial Education Do - Decolonial Pedagogy - Othersophy - Decolonial Memory

Cómo citar

Salazar, I (2025). ¿Desafíos u oportunidades?: La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo. *Nuevas Dimensiones*, 12, 143-164. <https://doi.org/10.53689/nv.vi12.81>

1. Introducción

La educación y la memoria son conceptos que, al igual que todo, se han ido construyendo en el tiempo y varían según el lugar desde el que se sitúen. La enseñanza de la Historia en Chile, que es precisamente donde se unen e interceptan estos conceptos, se encuentra determinada por el sistema educativo y su evidente caracterización neoliberal. Si bien desde principios del siglo XXI se han aplicado reformas y nuevos decretos así como se han gestado procesos de transformación sociocultural en este ámbito, aún no ha logrado llegar al corazón y génesis de lo instalado bajo el neoliberalismo, que percibe a la educación como bien de consumo. Considerando necesariamente su potencial de reproducción cultural en un país sesgado por la desigualdad, el plan curricular está sujeto a cambios de gabinete y voluntades políticas que apuntan en gran medida a un norte global como estándar

Si bien son diversas las corrientes y posturas que han buscado entender y dar respuestas a todas las problemáticas educativas y educacionales que van surgiendo a lo largo de cualquier proceso y experiencia, desde autores como Piaget y Vygotsky desde el constructivismo hasta la Pedagogía Crítica con Freire, todavía resulta ínfima la exploración de perspectivas como

la decolonial dentro de nuestros espacios de discusión y generación de conocimiento, incluyendo a las Ciencias de la Educación y su fundamento epistemológico.

Hoy en Chile, el desgaste del modelo educativo es posible apreciarlo desde diversos escenarios. Podemos partir por cómo la profesión docente se encuentra altamente precarizada, y un ejemplo de aquello es la cantidad de colegas que han hecho uso de licencias médicas como evidencia de una crisis mucho más profunda ligada a la creciente desprotección percibida dentro de los establecimientos educacionales. A su vez, la realidad del estudiantado no dista mucho de la subalternización en sus procesos de aprendizaje y en su experiencia dentro de la educación formal (Vargas, 2016; Silva y Santos, 2023). Por último, desde el plano de lo institucional y la administración educativa es posible presenciar, por un lado dentro de la asignatura de Historia, el establecimiento de un currículum que conserva algunos matices que responden a una perspectiva tradicional de la enseñanza, evidenciado en el predominio de contenidos económicos y políticos, así como la construcción de objetivos de aprendizaje que no posibilita una perspectiva que permita a los y las estudiantes construir el conocimiento histórico desde su realidad inmediata (Villalón y Zamorano, 2018), y sobretodo, excluye otras miradas y perspectivas, o si no, son incluidas de manera forzosa quedando a criterio del docente el ser consideradas. Por otro lado, el traspaso de la administración de la educación a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) determina una desconexión entre la vida cotidiana de las comunidades educativas y el discurso oficial, dificultando la transformación de las estructuras del sistema educativo. Esto da lugar a declaraciones formales o documentos que no reflejan las necesidades ni las voces de la ciudadanía comprometida con las escuelas. Aunque la Ley de Nueva Educación Pública (NEP) promueve la participación ciudadana y una educación adaptada a los territorios, en la práctica no toma en cuenta las realidades locales (Belaustegui et al., 2025)

Considerando este contexto, el objetivo de este escrito es, por tanto, establecer al Hacer Educativo como una alternativa decolonial dentro de la educación pública, la formación pedagógica y la profesión docente.

Esto porque, en primer lugar, parto del supuesto de que el Giro Decolonial nos ofrece una reinterpretación histórica precisa (y justa) del pasado y devenir latinoamericano. En segundo

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

lugar, porque se condice con el propósito de llevar este tipo de discusiones fuera de las universidades y espacios académicos; es decir a la cotidianeidad, en este caso, de nuestras aulas. En tercer lugar, porque posibilita la creación de espacios cuyas características pueden ser aún definidas en pos de las necesidades de un contexto determinado, o sea, que efectivamente responda a lo que se vive y no como producto de algo delimitado previamente. En cuarto y último lugar, porque desde esta perspectiva es posible proponer desde la propositividad y otorgar un sentido a estas líneas más allá de lo meramente discursivo. Por ello, en el siguiente apartado consideraré las principales ideas en términos conceptuales y teóricos del Giro Decolonial, afirmándome desde lo netamente epistemológico a grandes rasgos y el papel de la pedagogía/educación en ello, que actualmente es entendida desde racionalidad occidental neoliberal. Esto seguido por lo entrelazado y entretejido con lo pedagógico y mi rol como profesora, refiriéndome desde esa identidad que elige esta profesión o faceta, y cómo esa “idea” que se entiende y transmite desde la racionalidad occidental difiere o se contrapone a otras formas de entenderlo.

2. Desarrollo

Para partir, más que situarlo desde lo pedagógico en sí, en primera instancia conviene situar el contexto bajo el cual surge lo decolonial y en qué medida se diferencia o se contrapone de corrientes como lo descolonial y lo postcolonial.

La Teoría Postcolonial como categoría, perspectiva y concepto proviene de las Teorías Poscoloniales de los años ochentas en Inglaterra y Estados Unidos, siendo posible identificar sus pautas a partir de la publicación de *Orientalismo* de Said Edward en 1978 (Curiel, 2014; Sosa, 2009), donde se establece un vínculo entre el imperialismo y las ciencias antropológicas europeas a través de la construcción de un Otro, categoría en la que nos detendremos más adelante.

En relación, brevemente al respecto, de lo postcolonial, como señala Elizabeth Sosa (2009), la teoría postcolonialista es un posicionamiento epistemológico que explora la imagen de las culturas creadas desde la periferia y otros espacios culturales intermedios, estableciendo un saber histórico, sociológico, etnológico, arqueológico, histórico y geocultural sobre el otro. En Latinoamérica, el tema es debatido desde mediados de los ochentas por el Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos.

En paralelo, entre los noventas y los albores de los 2000 se fue consolidando un grupo de intelectuales e investigadores latinoamericanos en universidades tanto de EEUU como de latinoamérica y el caribe, como por ejemplo Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, de entre otros autores, que se involucraron en conceptos, debates teóricos e intervenciones epistémicas ligadas a la relación modernidad/colonialidad, y que dio paso al denominado Giro Decolonial. Cabe señalar que la única diferencia con la Teoría Descolonial reside en el nombre, pues quitarle la s representa el simple deseo de diferenciarse y hacerlo algo propio de América (Walsh, 2013)

La Decolonialidad es un concepto que nos sirve para trascender ciertas suposiciones de discursos políticos y académicos que, con el fin de la administración colonial y la formación de estados naciones, se da paso a un mundo poscolonial y descolonizado (Curiel, 2014). Por el contrario, se parte del supuesto que la división internacional del trabajo entre centro y periferia, y la jerarquización etico-racial de la sociedad no ha tenido transformaciones sustanciales (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Desde este enfoque, el capitalismo global contemporáneo resignificó la exclusión determinada por jerarquías raciales/étnicas, epistémicas, sexogenéricas y espirituales establecidas por la modernidad, jugando un rol predominante en nuestro presente. Es decir, presenciamos la transición del colonialismo moderno a la colonialidad global.

Una vez que el capitalismo se hace mundial por medio del colonialismo en 1492, determina la relación entre modernidad-colonialismo-capitalismo-mundo creando un patrón global de poder que Anibal Quijano denomina Colonialidad del Poder o Matriz Colonial del Poder (1992;1999), estableciendo una conceptualización que sistematiza la estructuración del poder colonial, y cómo esta a su vez organiza la sociedad. En este sentido, desde la llegada europea al continente americano es posible reconocer; por un lado, una radical concentración de recursos bajo control de una minoría europea, y por otro; el establecimiento de una relación de dominación cultural, social y política directa de Europa sobre otros continentes conquistados. Si bien el colonialismo político fue desapareciendo, a través de la implantación de nuevas administraciones estatales, la relación entre la cultura occidental y las otras

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

culturas persiste como una relación de dominación colonial. Ya no desde un exterior, sino como la colonización del imaginario de los dominados, es decir, actúa desde la interioridad y en gran medida, como parte de él.

En un principio, esto fue producido a través de una represión sistemática a creencias, ideas, imágenes, símbolos y conocimientos que no fueran útiles la dominación colonial global, recayendo además sobre modos de conocer, producir el conocimiento y también sentidos de mundo. Sumado a ello, la cultura europea impuso una imagen mistificada de su propio patrón de conocimiento y significados. Lo europeo, entonces, se convirtió en una aspiración, un modelo cultural universal.

2.1 Sobre la racionalidad/modernidad europea.

Paralelo a la consolidación de este proceso se constituyó el complejo cultural denominado racionalidad/modernidad europea, establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre lo humano y el resto del mundo (Quijano, 1992). El surgimiento de la idea de occidente/Europa admite diferencias con otras culturas, pero esas diferencias son establecidas como desigualdades jerárquicas, y a su vez como algo natural, donde las demás culturas son desiguales y por tanto inferiores. En este sentido, la idea de América y América Latina se construye dentro del marco filosófico de la modernidad europea. (Mignolo, 2009; 2014)

Como alternativa a lo anteriormente descrito, la descolonización epistemológica puede dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un nuevo intercambio de significaciones y experiencias como base de una racionalidad. La transformación en la geopolítica del conocimiento implica reconocer que la pluralidad de interpretaciones no debe limitarse a la diversidad dentro del conocimiento eurocéntrico. La Decolonialidad, por tanto, debe comenzar con la Decolonialidad epistémica y ontológica (Dussel, 2020)

2.2. Pensamiento Configuracional y Altersofía

En relación a los apartados anteriores, desde lo netamente epistémico son pocas las alternativas que buscan establecer un entramado conceptual y teórico coherente con una racionalidad otra, que efectivamente puedan desmarcarse de aquello a través de la experiencia y no solo desde lo que se denuncia teóricamente hablando. Desde la bibliografía especializada existente, es posible reconocer Alexander Ortiz Ocaña (2018; 2019; 2021) que,

junto a diversos autores/as (López y Conedo, 2018; Díaz y Porto, 2021) han logrado mayor amplitud y alcance en términos teóricos; presentando, sistematizando y estableciendo toda una alternativa a la racionalidad y sentido de mundo Occidental.

El acercamiento a la realidad implica necesariamente considerar que todos los conocimientos del Otro son igualmente válidos y legítimos, y deben ser considerados en la configuración de conocimientos “otros”. Entendiendo a la Otredad como categoría y postura epistemológica que analiza, desde el discurso, cómo las culturas que surgen desde la periferia o desde espacios culturales no dominantes representan su propia visión del mundo. Estas culturas plantean una unidad profunda que permite reconocer valores que dan coherencia y significado a la vida comunitaria, aunque estén diluidos en imágenes, mitos o símbolos, abriendo la posibilidad de expresar y vivir una racionalidad otra (Sosa, 2014; Pincheira, 2020).

Esto no significa que deban abandonarse, negar o superar por completo la ciencia moderna, sino configurar otras categorías de análisis con el fin de ir más allá que la epistemología moderna, pues esta configuración de conocimientos científicos invisibiliza e ignora el sentido común, la intuición, la emocionalidad, la corporalidad, la memoria y los conocimientos ancestrales, como si estos elementos no estuvieran presente en nuestra cotidianidad (Ortiz Ocaña et al., 2018)

La memoria en específico, es posible entenderla como una dimensión categorial que sintetiza estas tensiones entre la experiencia occidental como un centro que mueve la historia moderna y otras experiencias que han sido resignificadas por otras vías, así como la oralidad y otras formas de entender el mundo. La Historia y la Memoria son cimentadas por la epistemología eurocentrada que promueve la sacralización de Europa como centro del mundo y posiciona a los demás continentes en la periferia (Silva y Santos, 2023). La Memoria Decolonial, en cambio, no solo resiste, se reinventa en las tensiones y la diferencia. Es propositiva de otras utopías y sentidos de mundo.

Volviendo a lo epistémico, una propuesta y alternativa es el pensamiento configuracional (Ortiz y Salcedo, 2014), que surge como propuesta decolonial y enlace entre la ciencia occidental con formas otras de configurar un determinado conocimiento, mas no utiliza las

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

mismas categorías. La Configurología crea y utiliza sus propias categorías en tanto la mayoría de las propuestas metodológicas siguen siendo colonizantes y eurocéntricas. Todas comparten una crítica al determinismo, positivismo, reduccionismo y a la colonialidad oculta de la modernidad, pero no dan el salto epistémico que permita el desprendimiento con la configuración conceptual occidental. Es en ese contexto en el que surge la *Altersofía* y el *hacer decolonial*, no como un paradigma ni una metodología, sino como opciones y formas “otras” de hacer, de conocer, sentir, aprender, pensar, vivir y ser.

2.3. Hacer decolonial: Contemplar Comunal, Conversar Alterativo y Reflexionar Configurativo

A partir de lo dicho anteriormente, si bien urge descolonizar las ciencias sociales, no se trata en realidad de la proposición de un nuevo paradigma sino de asumir una opción distinta a la epistemología europea. Para ello; en primer lugar, se necesita un pensamiento alterativo que reconozca, incluya, visibilice y valore a un otro, configurado con/desde/por y para un otro. Al igual que la epistemología es la base y sustrato de la metodología, la sabiduría y forma de conocer del otro (*Altersofía*) es el sustrato y base del hacer decolonial.

En este sentido, de las diversas propuestas epistemológicas existentes son todas colonizantes en tanto siguen autoafirmándose a través de las mismas nociones, conceptos y categorías establecidas a través del método científico y la Academia, indiscutidos espacios en la reproducción del conocimiento/racionalidad occidental e investigación científica.

La *Altersofía* y el hacer decolonial se transformaron en una de las primeras alternativas en proponer nociones que realmente abandonan las categorías modernas/occidentales, fundamentadas en representar el equivalente en su nivel de análisis traducido en una conceptualización coherente, y que ordena la comprensión y acercamiento con una realidad multidimensional determinada. Es decir, un posicionamiento que no solo dimensiona las limitaciones y contradicciones de la realidad global de la que somos parte, sino que además propone categorías nuevas y consecuentes frente a esto.

Dicho esto, se caracteriza la *Altersofía* como base del hacer decolonial, que se despliega mediante acciones/huellas, que son; contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo, que caracterizan la vocación decolonial y permiten desligarse de la metodología de investigación (Ortiz Ocaña et al. 2018; 2019; 2021)

El contemplar comunal es propuesto como primera acción/huella decolonial, que supone situarse en cualquier espacio a través de la emocionalidad y observar sin preconcepciones la acción del otro. Rompe esa distancia formal de las relaciones usualmente jerárquicas y asimétricas y permite acercarse a otra persona como un igual que también siente, piensa y sueña, que tiene todo un mundo interior. No es solo observar sino también dejarse observar, un co-contemplar, sin un plan de acción rígido estandarizado ni una metodología de investigación que vea la subjetividad de los sujetos como un criterio más en la caracterización de aquello que observa y estudia. Una contemplación emotiva permite que el mediador decolonial se exprese, actúe y facilite su rol pero también reconozca de la misma forma el rol de la otra persona.

Por otro lado, desde mediados del siglo XX se ha establecido al lenguaje, la comunicación, las relaciones dialógicas y la conversación como temas de interés, especialmente desde las filosofías del lenguaje y el giro hermenéutico. No obstante, desde allí no se contempla a la colonialidad y por tanto no dan respuesta a las necesidades del ser colonizado y subalterno. El diálogo intercultural representa una conversación reflexiva y emotiva, sin preconcepciones ni pautas, permitiendo además que el otro exprese y pregunte sus necesidades, emociones, valoraciones y juicios como un igual. Es un conversar genuino, espontáneo y fluido. Es una “configuración holística de discursos diversos, en los que se entrelazan de manera dialéctica saberes "otros", conocimientos válidos situados que representan la identidad cultural” (Ortiz Ocaña y Arias López, 2018), lo que permite establecer el fundamento de lo humano como cualidad distintiva en las personas. Es alterativo porque incluye y acoge al otro, adoptando una percepción alocéntrica, es decir, relacionado al cuidado del otro. No se propone sacarle información, pretende coproducirla; acompañando, escuchando, hablando, comunicando, transmitiendo o simplemente guardando silencio. Una conversación sin jerarquías científicas abre paso a la continua reflexión del quehacer decolonial, al autocuestionamiento y formas otras de conocer, un diálogo de saberes entre iguales desde un principio de solidaridad. Así como por ejemplo lo son el Nütram y el Kúme Zugun, conceptos de la cultura Mapuche para referirse al arte de la

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

conversación, y cómo es una instancia profunda y respetuosa que tiene por objetivo escuchar con la mente y el corazón (Wekuyen, 2025).

Y en definitiva, cuando una persona se asume como mediador decolonial no debe reducir su práctica solo a la contemplación y conversación, sino que además debe configurar un conocimiento decolonial que se desprenda del patrón colonial/moderno del poder, a través del proceso en el que se escribe, conceptualiza y verbaliza nuestro sentipensar en comunidad. Este reflexionar implica la revisión continua de creencias para desprenderse de ellas. La reflexión sobre el conversar alterativo y el contemplar comunal, comprendiéndolo como parte de nuestra interacción con otros/as y lo que nos rodea, nos distancia y deslinda de lo ya previamente configurado. Es reflexionar sin juicios preconcebidos, ni aprioris, ni supuestos, ni expectativas, es reflexionar desde el propio reflexionar, es edificante. Lo anterior (este proceso), no es bajo ninguna circunstancia una guía de momentos o fases, sino una configuración, un sistema estructurado en redes que se van generando simultáneamente. Nos permite configurar el contemplar comunal con el conversar alterativo. Y no solo el mediador decolonial es quien reflexiona, sino todos los que se involucren o participen en menor y mayor medida dentro del proceso, ayudando a evaluar además cómo nuestro accionar contribuye a la reproducción del sistema capitalista, patriarcal, moderno y colonial, que propicia por consiguiente la subalternización (Ortiz et al, 2018)

En síntesis, estas tres acciones decoloniales conforman y configuran el hacer decolonial de la Altersofía como base de la Decolonialidad propuesta por Ortiz Ocaña. Entendido así, se vuelve una forma y opción más de las existente, propiciando la libertad de escoger el posicionamiento que más resuene, coherente y consecuentemente, con nuestro ser.

2.4. Desprenderse y desaprender

En relación a lo anterior, mediante la Altersofía y el Hacer Decolonial es posible desligarse efectivamente de lo que implica la reproducción del mismo modelo educativo caracterizado como moderno, colonial y eurocéntrico en tanto esté basado en principios formadores, cuyo objetivo son moldear y dar forma al estudiante enfocándose en estructuración del Otro. Cuando los procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje solo buscan la enseñanza de solo una de las partes, deviene en colonizante pues se pasa por alto, en principio, que quien enseña también aprende. “Cuando es el profesor quien opta sin considerar las situaciones del

estudiante sus decisiones curriculares colonizan. Y es eso precisamente lo que propone la teoría curricular moderna: organizar, planear y estructurar”. (Ortiz Ocaña, 2021, pp. 2)

Lo anterior es posible observarlo desde varios niveles. En primer lugar, se busca imponer nociones binarias, dicotómicas y excluyentes entre sí como lo correcto e incorrecto, la objetividad, la verdad y realidad interna, lo que perpetúa relaciones de poder desiguales. En segundo lugar, existe una regulación y control determinada por instituciones educativas que controlan, regulan y colonizan mediante reglas formales y normas universales las posibilidades de ser y vivir, además de establecer modelos y estrategias pedagógicas rígidas y dogmáticas que terminan por subalternizar a las demás culturas. En tercer lugar, la pedagogía se basa en una visión etnocéntrica que posiciona a la cultura europea como dominante, invisibilizando y desvalorizando formas otras de cultura y conocimiento, perpetuando una jerarquía de saberes y excluyendo diversas perspectivas y sentidos de mundo (Ocaña et al, 2021). Por último, esta tiende a ser excluyente pues no reconoce, más allá de formalidades institucionales, la diversidad cultural y social del estudiantado, las diversidad de experiencias y memorias, perpetuando de igual manera las desigualdades existente en las sociedades.

Se proponen ante esto procesos educativos decolonizantes que fomenten el diálogo crítico y reflexivo sobre temáticas como la democracia, el género, la equidad, la interculturalidad y la justicia social, abogando por una crítica contundente a los sistemas educativos occidentales y eurocéntricos. Además, se destaca la importancia de permitir a los estudiantes aportar a los procesos educativos desde sus experiencias y memorias, señalando la falta de una mirada holística que posibilite la configuración de un hacer educativo decolonial.

Por otro lado, también se aborda la necesidad de repensar los enfoques educativos desde una perspectiva crítica y decolonizadora, enfatizando en la idea del vivir humano (Kawsay) (Macas, 2010) como la base de 4 principios manifestados en la coherente tensión de polaridades emergentes de la convivencia intercultural armónica y respetuosa. Estos principios son; primero, la experiencia plena de vivir como una vivencia completa y significativa, valorando la conexión con uno mismo, con los demás y con el entorno; segundo, la coherente tensión entre polaridades como la capacidad de mantener un equilibrio

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

entre dualidades que existen en nuestra realidad, como la complejidad, las contradicciones y diversidad; el tercero, la convivencia intercultural respetuosa y armónica, referida a la importancia de promover relaciones de convivencia equitativas, respetuosas y pacíficas entre personas de diferentes culturas; y por último, las relaciones humanas con la naturaleza, destacando la importancia de establecer una relación basada en la equidad, solidaridad, armonía y respeto mutuo, reconociendo la interconexión e interdependencia entre todos los seres vivos y con el entorno natural.

Lo anterior se puede sustentar epistemológicamente desde la *Altersofía* y el *hacer decolonial*, esta vez referido específicamente a lo educativo. Desde esta perspectiva, no se trata de configurar otra pedagogía porque esta sigue siendo una noción eurocéntrica y por tanto moderna/colonial. La *Altersofía*, en cambio, es entendida y propuesta como una forma particular de aprender, un conocimiento situado y personalizado, no necesariamente universalmente verdadero, pero sí válido para la persona subalterna. La *Altersofía* garantiza y promueve el buen vivir, y es el cimiento teórico y praxiológico del hacer educativo decolonial como proceso formativo. El hacer educativo decolonial, al igual que la *Altersofía*, que representan un elemento potenciador del pensamiento alterativo a modo de configurar un convivir comunal. Para efectos de este apartado solo se han de situar en el contexto formativo pedagógico.

El contemplar comunal, desde el plano educativo, entiende al profesor también como estudiante. No solo es el profesor observando, analizando e interpretando a sus estudiantes (“los otros”) y sus acciones, sino que es mediador junto con ellos/as, conversando y escuchando mutua y afectivamente desde diversas miradas y sentires, considerando el conocimiento del otro, potenciando un diálogo de saberes entre iguales.

Por otro lado, las teorías formativas y de enseñanza no representan un recurso educativo pertinente en nuestro contexto continental puesto que no toma consciencia ni visibiliza el factor colonial, ni considera la colonialidad pedagógica y curricular. Este hacer educativo es más fértil si reposa sobre una conversación que sí toma en cuenta y dimensiona estos factores e implicancias, cosa que ni la pedagogía crítica ni su didáctica participativa hace, además de no responder a las necesidades del estudiante como persona subalterna y colonizada (Ortiz et al, 2021; Vargas, 2016). El diálogo decolonial se evidencia desde el conversar alterativo,

permitiendo una conversación basada en el respeto mutuo, sin prejuicios ni a priori. Esto abre paso a una constante reflexión del quehacer educativo, a un autocuestionamiento y formas otras de enseñar, conocer, aprender y evaluar.

Ya finalizando, el mediador decolonial no debe solo contemplar y conversar con el otro, debe necesariamente configurar un aprendizaje y conocimiento decolonial capaz de desprenderse del patrón moderno colonial del poder. Esto es posible mediante el reflexionar configurativo, en el que describimos nuestro sentipensar (Ramos, 2020; Moraes y De la Torre, 2002), del que no solo reflexiona el mediador decolonial, sino todos los participantes del proceso. A través de este proceso, es posible establecer formas otras de enseñar, educar, aprender y evaluar.

Todo lo expuesto anteriormente, una vez que llegó a mi vida como punto de inflexión, estaba un poco menos que a mitad de camino para ser oficialmente profesora. Para ese entonces, me encontraba azotada por la vida y buscaba un tiempo aparte para mí y mis procesos, siendo algo que hace ya tiempo había decidido: sobreponer mi bienestar por sobre todo y todos. En términos prácticos, significó integrar esa dimensión a todo conocimiento y todo proceso metacognitivo, tal como lo fue mi recorrido universitario.

Parto de esta premisa porque necesito graficar la grieta desde la que surge mi inquietud, entendiéndose como esa abertura que deja entrever ese rayo de sol que ilumina algo dentro de cada uno. Con esta metáfora me gustaría dar a entender cómo lo decolonial irrumpe en mi vida, puesto que no puedo ni quiero hacer una escisión entre el mundo del conocimiento e ideas y mi mundo interior, que lo sostiene y abraza.

Evidentemente, tal como se expuso en la parte más conceptual y teórica, el primer paso fue situarme dentro de esta reinterpretación histórica que define nuestro papel y lugar en el mundo, quiénes somos y hacia dónde deberíamos apuntar. Para luego, inevitablemente, desaprenderlo, entendiendo que es un proceso tan importante como aprender. Algo así nunca será sencillo, partiendo del nivel de análisis que requiere y conlleva. Todo origen en el conocimiento siempre será epistémico y ontológico, y comprenderlo desde ese punto requiere necesariamente de un manejo conceptual importante y un marco contextual preciso. Sin embargo el proceso no concluye ahí, pues el salto definitivo está determinado por el

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

cuestionamiento hacia cuáles otras opciones viables se tiene, y si es posible proponer algo distinto que efectivamente se deslinda de aquello que criticamos y denunciemos.

Exponiendo lo anterior doy cuenta del proceso que fue vivido aún cursando pregrado, y por tanto el peso de la institucionalidad y el sistema educativo aún no estaba evidenciado en mi experiencia. La única manera de aterrizarlo fue a partir de las prácticas pedagógicas en diversas instituciones educativas públicas, y en especial la última, la práctica pedagógica profesional en el Primero Medio de un establecimiento público.

Desde el comienzo lo primero a experimentar fue el desafío de la resistencia y contradicción de adentrarse en la rigidez del sistema educativo. Además es relevante traer a colación la figura de profesor guía pues cumplió un rol jerárquico importante, y fue esa misma presencia lo que coartó la conexión emocional que afirmo como necesaria de entablar al momento de pararnos frente a un curso. Lo anterior marcó el inicio de una seguidilla de malas construcciones sobre un mal cimiento. Es complejo proponer algo distinto, sobre todo bajo estructuras e ideas rígidas que en definitiva representan una zona de confort para aquel que durante años ha crecido y se ha instalado bajo el alero del sistema academicista. Desde comentarios hasta cierta forma de mirar mientras escuchaba mis ideas y reflexiones, encarnaban un paternalismo que de hablar diría “chiquitita, es cuestión de tiempo que se dé cuenta cómo son y funcionan las cosas.,” o frases como “todavía hay que domesticarlos” refiriéndose a estudiantes, encarnan esa racionalidad occidental propia de la epistemología de la conquista (Silva y Santos, 2023)

Si bien es cierto que cada uno de nosotros tuvo la libertad de aplicar lo que estimamos conveniente, la influencia de un apoyo superficial y meramente discursivo es determinante para quienes optamos por vivir desde lo emocional.

Su figura también trajo a colación ciertas ideas dogmáticas que todos hemos escuchado, al menos una vez, en nuestra formación profesional. Frases como “el profesor siempre debe demostrar que sabe, nunca debe decir no sé” “nunca un profesor debe ser amigo de sus estudiantes”, “aquí el profesor solo viene a enseñar” siguen perpetuando esta misma racionalidad desde lo más cotidiano. ¿Qué hay de malo en no saber, en no tener todas las respuestas? y sobre todo, en reconocerlo? como si no saber no fuera propio del ser humano. ¿Qué hay de malo en entablar vínculos fraternos y amistosos con nuestros estudiantes, o si

no, de reinventar el concepto de amistad? ¿Qué límites se traspasarían que no hayan sido previamente establecidos en otros vínculos? ¿Por qué se debe tratar distinto a un estudiante de cómo tratamos a las demás personas? ¿Por qué un profesor no puede seguir aprendiendo, y sobre todo, aprender de sus estudiantes? Como muestran estas preguntas, no es que esté bien o mal estar de una vereda u otra, sino recalcar la necesidad de plantearlas.

Por otro lado, cabe decir que la duración formal de un semestre es un período muy acotado para llevar a cabo procesos profundos en relación al aprendizaje, más que intentar conocerlos y al mismo tiempo cumplir con lo solicitado en términos de aprendizaje y contenido curricular. Elementos como preguntas problematizadoras y una multiplicidad de fuentes para cada contenido fueron lo mínimo a incluir. Un ejemplo concreto fue la decisión de dedicarle el tiempo necesario a la visión de cada pueblo indígena a través de recursos audiovisuales cuando hablamos de los Procesos de Expansión Territorial Chileno y su recorrido histórico, aunque la idea original haya sido contactar personas de algún pueblo en específico para que pudiera compartir de manera presencial su historia con el curso. También el clásico ejemplo de esta contraposición puede ser lo que problematizamos como el “descubrimiento” de América, y qué es lo que oculta implícitamente. Las acciones e institucionales desarrolladas en su mayoría desde la escuela hasta la universidad han estado produciendo epistemicidios, extractivismos y racismos epistémicos (Silva y Santos, 2023). La propia organización del sistema educativo utiliza la lógica de la racionalización y de la racionalización que son cimientos y pilares de la modernidad-colonial-patriarcal-capitalista-racista.

La exclusión epistémica en el currículo escolar es la base de la negación de otras memorias e historias silenciadas. Así, el currículo tanto en su dimensión teórica, como en su dimensión político-práctica ha sido establecida desde Europa.

No se trata de no dialogar con las teorías y las experiencias del norte global, sino de tomemos nuestras experiencias como la referencia para pensar-sentir-hacer el currículo en diálogo horizontal con las teorías consideradas como clásicas. No se trata de negar la producción teórica del norte global, sino de asumir como sur global la autoría y la autonomía epistémica y política en el direccionamiento del diálogo sur y norte en la elaboración de las teorías curriculares. Como lo muestra el caso de la propuesta curricular de la educación

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

bolivariana, es posible construir bases epistémicas descoloniales para la pedagogía crítica desde el trabajo de pensadores Latinoamericanos, tales como Simón Bolívar o Simón Rodríguez, pero no es una postura que invite a dejar pensar y estudiar desde el colonialismo.(Bailón, 2016; Estermann, 2020).

Entendiendo que la memoria no existe sin la experiencia, esta también es colonizada por el Estado a través del currículum cuando selecciona qué es lo que tenemos que rememorar, omitiendo los procesos humanizadores que generan culturas otras, a las que se alude a lo largo del escrito. Esta distinción entre memoria popular y memoria del sistema ya ha sido problematizada y conceptualizada en varias ocasiones desde fines de la década de los setentas, a partir del proceso denominado *recuperación colectiva de la historia* originado América Latina (Cuevas, 2013).

En definitiva, sería poco realista hacer de objetivo cambiar o incluir otros contenidos y fuentes dentro del currículum, reformar estructuralmente el sistema educativo, o más bien, sería muy a largo plazo. Tal como enfatiza Freire y Faúndez (1986), no por ello debemos descuidar nuestra cotidianidad, y frente a ello de lo único que disponemos como profesores/as es el espacio que creamos en las aulas, pues no podemos asignarle a la decolonialidad un estatus de privilegio del que solo cierta elite intelectual y académica participe. En este sentido, lo más decolonial que pude y puedo entregarle a un curso es mi forma de ser y cómo me relaciono tanto con estudiantes como con colegas o cualquier persona que esté en frente. Es una decisión consciente el no imponer ni mandar qué hacer, al igual que no gritar. No quise ni quiero corregir conductas, yo invito y aprecio profundamente que cada estudiante en su autonomía se interese en su proceso de aprendizaje, que comunique y exprese su existencia sin presiones ni condicionantes. Y eso fue algo que más de alguno agradeció al despedirme de ellos. Quise que mi presencia fuera un regalo, un momento aparte en su vida. Y para eso hay que mantenerse firme, no endurecerse.

De esta forma es como se puede percibir un estilo docente que intenta habitar lo decolonial. En la vida de las personas, quiero ser simplemente un momento y espacio aparte, temporalmente breve como lo es mi presencia, pero va conmigo a donde quiera que vaya. Haga lo que haga, diga lo que diga, y el aula no es la excepción. Anaïs Nin (1977) lo describió perfecto:

«No podía vivir en ninguno de los mundos que me ofrecían: el mundo de mis padres, el mundo de la guerra, el mundo de la política. Tenía que crear un mundo propio, como un clima, un país, una atmósfera en la que pudiera respirar, reinar y recrearme tras ser destruida por la vida. Esa, creo, es la razón de ser de toda obra de arte». Y esa posibilidad solo halla sentido en la decolonialidad.

Como atributo de este espacio, y también como humana que ha vivido de las peores adversidades en su corta vida, me resulta de vital importancia retomar y hacer propia la perspectiva de Bell Hooks sobre la educación y la labor docente. Bell hooks(1994) entiende como pedagogía comprometida como algo más que una transmisión de conocimientos y mediación con la sociedad en la que debieran insertarse y ser ciudadanos modelos. Es un proceso de búsqueda y aprendizaje inacabado del bienestar integral de cada participante activo; un proceso de sanación de mente, cuerpo y espíritu, una visión holística de la educación como práctica de libertad, lo que la vuelve más exigente aun que una pedagogía crítica o feminista interseccional. Incluso en nuestros días se ve reforzada la idea de escisión entre mente, cuerpo y alma, menoscabando cualquier noción que incluya todos los planos de la existencia humana, incluyendo el espiritual.

Para ello, es imprescindible dar pie a la autorrealización personal, puesto que ¿cómo podemos enseñarle a nuestros estudiantes aquello que no hemos podido internalizar? Hoy por hoy es impensable concebir la educación de esta forma, incluso cuando en las últimas décadas recién se le está dando cabida a la emocionalidad dentro de las discusiones académicas en las universidades como un factor determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bisquerra y Pérez, 2007; Cassasus, 2017).

3. Conclusiones

Si nos tomamos el tiempo para observar y preguntarnos sobre lo que nos rodea, indudablemente van a existir más de una respuesta y perspectiva. En materia educativa, y especialmente en relación a la enseñanza de la historia y la memoria, no obstante, son contadas las experiencias que han podido llegar más allá de lo meramente académico y discursivo, puesto que son diversos los intentos que nacen genuinamente y sin embargo devienen en colonizante en cualquiera de sus niveles en tanto se sigan afirmando bajo las

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

mismas nociones y racionalidad occidental. El sistema educativo está configurado como el espacio de reproducción del modelo de sociedad actual con tendencias a lo global e interconectado por excelencia.

Además, desde la pandemia y crisis sanitaria hasta el 2024 se ha configurado un complejo escenario donde convergen tanto el auge de las herramientas tecnológicas, la hibridación entre lo presencial y lo remoto, la inmediatez, así como la interculturalidad y fenómenos climáticos, entre otros factores/elementos, como también se han de sumar factores y procesos internos de cada participante del proceso, como también externos en relación a conflictos políticos, geopolíticos, económicos e históricos.

El Giro Decolonial, por su parte, permite elegir y construir un espacio desde el cual habitarnos libres de imposiciones ajenas a nuestra realidad, a través de una resignificación histórica desde la cual mirar el pasado y a nosotros mismos, y un conocimiento y formulación conceptual libre de dominaciones desde su génesis misma; que efectivamente perciba al propio mundo como un sistema de sistemas de entre los posibles, coexistiendo y relacionándose simultáneamente en la complejidad holística de la vida.

Desde lo pedagógico, la Decolonialidad puede representar la posibilidad de configurar y establecer un espacio donde se puede pausar, por un par de horas al menos, esa misma lógica reproducida en la mayoría de las salas de clase desde hace décadas. A través del observar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo podemos dar inicio a otra forma de relacionarnos y vivir la educación, conceptualizando y sistematizando, en resumidas cuentas, el simple hecho de compartir y relacionarnos, con cariño y genuinamente, con un Otro y su mundo. De esta manera podemos responder a los desafíos de nuestra sociedad actual, y dimensionar cómo nuestras acciones influyen en el bienestar integral de todos los participantes de los procesos que como profesores/mediadores decoloniales podemos configurar. No obstante, no es un propósito establecer algún tipo de modelo, guía o lineamientos, método, sino permitir que otro tipo de decisiones, y que responden a otro propósito. puedan ser tomadas.

En relación a la memoria, se vuelve relevante su discusión en torno a su rol en la construcción de la sociedad actual, que impone una visión del mundo eurocéntrica presentada como natural, normal y superior. Esta visión convirtió sus valores en normas y relegó a otras

culturas y saberes a una posición de inferioridad, borrando su historia, conocimiento y memoria, diluyendo su identidad. La historia oficial se construyó desde y para Europa, determinando quién podía ser considerado sujeto histórico y quién no. Así, los pueblos indígenas y afrodescendientes fueron deshumanizados y reducidos a personajes secundarios. En este sentido, la educación ha sido uno de los principales medios para mantener esta desigualdad. Desde la escuela hasta la universidad, se ha promovido una única visión del conocimiento, basada en autores y teorías europeas, mientras se ignoran y desvalorizan saberes ancestrales y formas de vida distintas. Esto genera lo que se llama "epistemicidio", es decir, la muerte o invisibilización de conocimientos otros. En Chile actualmente son reconocidos legalmente los pueblos Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Atacameño, Quechua, Colla, Diaguita, Chango, Kawashkar (o Alacalufe) y Yagán (o Yámana); que representan otros sentidos de mundo que usualmente no entran en diálogo deliberadamente dentro de las aulas de la educación pública, a no ser que la interculturalidad sea un principio establecido por los establecimientos o el/la docente.

Sin embargo, frente a esta realidad existe la Memoria Decolonial, que no solo denuncia estas injusticias, sino que también propone otras formas de vivir y aprender, basadas en la ancestralidad, el respeto por lo sagrado, la comunidad y la diversidad de formas de ser. Desde esta perspectiva, es posible construir experiencias educativas más justas, plurales y conectadas con las realidades del sur global.

Finalizando, identifiqué 3 ámbitos que bajo mi experiencia representan mayor potencialidad tanto teórica como práctica desde la Decolonialidad. En primer lugar, desde el profesorado y la autorrealización personal donde se propicie el buen vivir, puesto que no podemos enseñar aquello que aún no internalizamos. Segundo, desde el currículum como enseñanza y aprendizaje situado, creativo y dinámico, que incorpore la multidisciplinariedad como elemento fundante. Y finalmente desde la subalternidad y disidencia, que establezca el reconocimiento, visibilización y comprensión interseccional como motor de procesos educativos que tengan objetivo por la humanización, entendiendo a la interseccionalidad como uno de los mayor aportes conceptuales de la teoría feminista, y que nos habla de cómo distintas formas de opresión, discriminación o desigualdad (como el racismo, el sexismo, el

¿Desafíos u oportunidades? :

La tensión entre la racionalidad educativa occidental y un hacer educativo

clasismo, la homofobia, etc.) se cruzan y se combinan, afectando a las personas de manera compleja y única (La Barbera, 2017).

Referencias

- Bailón, R. O. F. (2016). Sobre una trans-colonialidad para la construcción de la pedagogía crítica descolonial: El caso de la propuesta curricular de la educación Bolivariana. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 2(13).
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Casassus, J. (2017). Una introducción a la educación emocional. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 7, 121-130.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Cuevas, P. (2013). Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 69–103). Ediciones Abya-Yala.
- Curiel, O. (2019). Construyendo metodologías feministas desde o feminismo decolonial. En *Descolonizar o feminismo* (pp. 32–51).
- Donoso-Miranda, P. V. (2014). Pensamiento decolonial en Walter Mignolo. América Latina: transformación de la política del conocimiento? *Temas de Nuestra América: Revista de Estudios Latinoamericanos*, 30(56), 45–56.
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Trotta.
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y descolonial. *Revista Lusófona De Educação*, 48(48). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle48.08>
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. *Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Hernández, G. B. (2013). Subalternidad y prácticas desde la subalternidad. *Temas de mujeres*, 9, 102–120. Recuperado de <http://filo.unt.edu.ar/revista-temas-de-mujeres-09/>

- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing Libros.
- La Barbera, M. C. (2017). Interseccionalidad = Intersectionality. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*. Universidad Carlos III de Madrid.
<http://doi.org/10.20318/eunomia.2017.3651>
- Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *América Latina en movimiento*, 452, 14–16.
- Mignolo, W. (2001). Colonialidad del poder y subalternidad. *Convergencia de tiempos*, 31, 155–183.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*, 2, 251–276.
- Moraes, M. C., & De la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, 2, 41–56.
- Nin, A. (1977). *Diarios* (Tomo V). Editorial Bruguera.
- Ocaña, A. O., Díaz, A. M., & Porto, H. M. (2021). Decolonizar las ciencias de la educación: pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 58–87.
- Ocaña, A. O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 195–222.
- Ocaña, A. O., López, M. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa: El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, 7(30), 172–200.
- Pincheira, L. (2020). Otredad, alteridad y corporeidad. *Laplage en Socoroba*, 6, 88–97.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú indígena*, 13(29), 11–20.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, 24(51), 137–148.
- Ramos, J. G. (2020). Sentipensar la sustentabilidad: Decolonialidad y afectos en el pensamiento latinoamericano reciente. *A Contracorriente: Una Revista de Estudios*

-
- Latinoamericanos*, 17(2), 114–127.
<https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/2023>
- Redon-Pantoja, S., Belaustegui-Iribarra, C., & Rasco, J. F. A. (2024). La nueva educación pública en Chile y su implementación en contextos neoliberales. *Discusiones Filosóficas*, 25(44), 157–182. <https://doi.org/10.17151/difil.2024.25.44.9>
- Salcedo-Barragán, M., & Ortiz-Ocaña, A. L. (2017). Análisis epistémico del pensamiento configuracional. *Zona Próxima*, (26), 99–113.
- Silva, J. F., & Santos, A. R. (2023). Tensión entre memoria colonial y la memoria decolonial en la construcción del currículo escolar: una problematización de las herencias coloniales. *Revista Espaço do Currículo*, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65089>
- Sosa, E. (2009). La otredad: Una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras*, 51(80), 349–372. Recuperado el 29 de agosto de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000300012&lng=es&tlng=es
- Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205–228. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-65862016000100008&lng=en&tlng=es
- Villalón-Gálvez, G., & Zamorano-Vargas, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la historia reciente en la historia enseñada en la educación secundaria en Chile: Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 139–151. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-09>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.
- Wekuyen [@wekuyen]. (15 de agosto de 2025). *Nutram y Küme Zugun: La fuerza de la palabra para construir el buen vivir. En el corazón de la cultura* [Publicación]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DNY5gutym3J/>