

SIT Graduate Institute/SIT Study Abroad

## SIT Digital Collections

---

Independent Study Project (ISP) Collection

SIT Study Abroad

---

Spring 2020

### El proceso de decolonialidad en las escuelas chilenas: Desde la educación popular y la pedagogía crítica hasta las prácticas educativas regulares

Georgia Moses  
*SIT Study Abroad*

Follow this and additional works at: [https://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection)



Part of the [Curriculum and Social Inquiry Commons](#), [Education Policy Commons](#), [Latin American Languages and Societies Commons](#), [Latin American Studies Commons](#), [Politics and Social Change Commons](#), [Race, Ethnicity and Post-Colonial Studies Commons](#), and the [Social and Philosophical Foundations of Education Commons](#)

---

#### Recommended Citation

Moses, Georgia, "El proceso de decolonialidad en las escuelas chilenas: Desde la educación popular y la pedagogía crítica hasta las prácticas educativas regulares" (2020). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 3317.

[https://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection/3317](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3317)

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact [digitalcollections@sit.edu](mailto:digitalcollections@sit.edu).

Proyecto de Estudio Independiente, ISP.  
Presentado en el cumplimiento parcial de los requisitos para:  
Programa Chile: Educación Comparativa y Cambio Social.  
SIT Study Abroad

El proceso de decolonialidad en las escuelas chilenas: Desde la educación popular y la pedagogía crítica hasta las prácticas educativas regulares

Por: Georgia Moses  
Bates College  
Politics

Director Académico: Roberto Enrique Villaseca Muñoz.  
Director de Proyecto: Miguel Caro Ramos.

América Latina, Santiago, Chile.  
Spring 2020

## Índice

1. Resumen
2. El proceso de decolonialidad en las escuelas chilenas (1)
3. Descripción de la situación (1)
4. Marco Teórico (2)
5. Metodología (5)
6. Referentes metodológicos (5)
7. Parte 1: Marco conceptual (6)
  - a. Contexto político (6)
  - b. Los perfiles de las escuelas (7)
  - c. Descolonización y decolonialidad (9)
8. Parte 2: La educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía decolonial (10)
  - a. Una naturaleza decolonial (10)
  - b. Enseñar la historia y la cultura mapuche (13)
  - c. Interpretación Curricular (15)
9. Parte 3: ¿Decolonialidad como práctica regular? (17)
  - a. Decolonialidad en las escuelas regulares (17)
  - b. Bolivia (19)
10. Conclusión (20)
11. Referencias (22)

## **Resumen**

Este proyecto pretende entender cómo se ve la educación decolonial en Chile y, en turno, determinar si o no las prácticas decoloniales pueden ocurrir en las escuelas regulares. Teniendo en cuenta el contexto político, el proyecto explora las experiencias de los profesores de un colegio elite, un colegio libre (ambos basados en la pedagogía crítica y la educación popular) y un colegio regular. Como muestra el texto, una comprensión histórica, la creación de una educación emancipatoria y política y la fundación del “modo otro” (de saber, hacer, pensar, percibir, sentir, ser y vivir) son partes fundamentales de la educación decolonial. Si bien incorporar las prácticas decoloniales en el entorno de las escuelas regulares es un proceso difícil, no es imposible. Requiere un programa escolar fuerte y claro, la unidad de la escuela y la interpretación curricular. Si bien la decolonialidad es una manera de vida y, por lo tanto, va más allá de la educación, la escuela puede desempeñar un papel poderoso en el proceso.

## **Abstract**

This project aims to understand what decolonial education looks like in Chile and, in turn, determine whether or not decolonial practices can occur in regular schools. Taking the political context into account, this project explores teacher experiences in an elite school, a free school (both based in critical pedagogy and popular education) and a regular school. As the text shows, historical understanding, the creation of an emancipatory and political education, and the establishment of the “other mode” (of knowing, doing, thinking, perceiving, feeling, being, and living) are fundamental parts of decolonial education. While incorporating decolonial practices into the regular school environment is a challenging process, it is not impossible. It requires a strong and clear school program, the unity of the school and curricular interpretation. While decoloniality is a way of life and, therefore, goes beyond education, the school can play a powerful part in the process.

## **El proceso de decolonialidad en las escuelas chilenas**

Esta investigación considera la decolonialidad en las escuelas en Chile. Específicamente, el proyecto analiza escuelas que practican la educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía decolonial (las escuelas alternativas) para, primero, entender cuáles son las prácticas educativas decoloniales y, segundo, determinar si las escuelas regulares pueden participar en las mismas prácticas.

Mi hipótesis es que las escuelas alternativas participan en el proceso de decolonialidad creando personas críticas y enseñando a través de una perspectiva del cambio social. También, predije que el aprendizaje experiencial y los líderes indígenas desempeñan papeles importantes en este proceso. Con relación a las escuelas regulares, hice hipótesis que, debido al estado, no es posible que estas escuelas participen en este proceso.

Encontré que la comprensión histórica, la educación emancipatoria y política y el “modo otro” (de conocer, hacer, pensar, percibir, sentir, ser y vivir) son partes fundamentales de las prácticas decoloniales en las escuelas alternativas. Además, encontré que, aunque existe poca libertad en nivel de profesor individual, las escuelas regulares no pueden practicar la decolonialidad sin programas escolares claros basados en la decolonialidad o cambios hacia un estado chileno decolonial. Fundamental para este proyecto, es la idea de que la decolonialidad es un proceso que extiende más allá de la escuela y es una forma de vida. Dicho esto, la escuela puede hacer contribuciones importantes a este proceso.

### **Descripción de la situación**

A causa de la naturaleza neoliberal de todos los sistemas en Chile, la mayoría de las escuelas son diseñadas para crear el ciudadano chileno compatible con este modelo.

La política educativa reconoce la diversidad nacional y tiene un énfasis discursivo en la creación de individuos con mentalidades multiculturales. El multiculturalismo en la educación, sin embargo, se ha convertido a un uso táctico de la diversidad como un ventaja en el mercado global. Como resultado, las prácticas educativas regulares y tradicionales cultivan personas monoculturales y monolingüísticas.

El sistema educativo es como una máquina. Las escuelas trabajan para cumplir objetivos y contenidos voluminosos presentados por el currículum nacional de Chile. El aprendizaje de este currículum se mide a través de SIMCE, una prueba nacional y estandarizada. Existen, sin embargo, algunas escuelas en las cuales es posible observar procesos de decolonialidad. Estas escuelas se basan en modelos diferentes como la educación intercultural bilingüe, la autonomía, la educación popular y la pedagogía crítica. Las escuelas alternativas, basadas en la educación popular y la pedagogía crítica, trabajan para formar personas críticas para el cambio social, un proceso extremadamente diferente al trabajo de la mayoría de las escuelas regulares. En estas escuelas alternativas, es posible observar aspectos de decolonialidad.

### **Marco Teórico**

El colonialismo y la colonialidad son dos conceptos distintos que, juntos, han tenido efectos intensos en las sociedades. El colonialismo ha establecido los sistemas y estructuras de poder. Ocaña et al. (2018) escribe que el colonialismo “constituye una configuración de poder, explotación y dominación en la cual una nación controla los recursos naturales y de producción, el trabajo y la identidad de otra población...” (p. 19). Como resultado, relaciones desiguales y racistas se forman. La colonialidad es “la articulación y el dominio del conocimiento, el trabajo, la autoridad y relaciones intersubjetivas mediados por la idea de raza” (Ocaña et al., 2018, p. 19). La colonialidad es una manera de vida profundamente arraigado en la sociedad chilena, como muchas otras sociedades. La idea de la superioridad blanca es extremadamente relevante en Chile. Los sistemas y la cultura dominante se basan en la noción de que los blancos son más inteligentes, responsables, sistemáticos, seguros y más.

La construcción del conocimiento y del poder está arraigada en el colonialismo y profundamente interconectados entre sí. Muchos académicos exploran esta relación. Los dos tienen una relación cíclica: el conocimiento colonial reproduce las estructuras de poder coloniales y viceversa (Díaz, 2010; Quijano, 2019; Aguiló Bonet, 2011). El conocimiento colonial, o como Sousa Santos lo llama “el pensamiento abismal,” se puede entender como “una característica del pensamiento moderno occidental que traza un sistema de distinciones visibles (sociedad civil, metrópoli, saberes, hegemónicos,

humanidad) e invisibles (estado de naturaleza, zona colonial, saberes subalternos, inhumanidad) que divide la realidad en dos mundos ontológicamente opuestos” (Aguiló Bonet, 2011, p. 146). Porque de la noción común que existen “una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial / moderno, capitalista y eurocentrado” (Quijano, 2019, p. 276), es lógico que la escuela se considere un espacio en que la colonialidad ocurre. Entonces, la escuela se considere un espacio en que hay potencial de decolonialidad.

Muchos reconocen que la escuela es una institución colonial con prácticas que validan ciertas voces mientras invalidan a otras (Aguiló Bonet 2011, Díaz 2010, Ocaña y López 2019). Ocaña et al. (2018) explica que

no hay nada más colonizante que las palabras; por medio de éstas -y la educación es un vivo ejemplo ... Podemos observar cómo el discurso del maestro se torna colonial, supeditado a un currículo estatal, el cual lo ha colonizado, ya que el pensamiento impregnado es traído de la cultura de occidente; colonizando a su vez el estudiante desde el hablar, convirtiéndolo en un subalterno. (p. 40)

El colonialismo tiene impactos de la escolarización y, a su vez, la forma en que la sociedad está estructurada. Al educar a través de una perspectiva única y dominante, se perpetúan estructuras de poder exclusivas y desiguales. Es claro, entonces, que las escuelas podrían tener un gran rol en los esfuerzos por la decolonialidad. Ocaña y López (2019) ilustran esta dinámica escribiendo: “el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Para ello, debemos descender del punto cero y evidenciar el lugar desde donde se configura el conocimiento.” La educación popular y la pedagogía crítica son prácticas educativas que entienden el rol de la escuela en este proceso y trabajan a realizarlo. Como se describe en el libro de Paulo Freire (1968), *Pedagogía del oprimido*, la educación funciona como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración de la generación más joven en la lógica del sistema actual y lograr la conformidad a él, o se convierte ‘la práctica de la libertad,’ en el medio

por el cual los hombres y las mujeres tratan crítica y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación de su mundo.

La educación popular es una práctica educativa basada en el empoderamiento del oprimido y la transformación social que típicamente ocurre en un espacio no formal. En la raíz de la educación popular hay la noción que la educación es un proceso político y no es neutral (Díaz 2010). La educación popular enseña a la gente a ver la realidad que les rodea y entender que las personas son consideradas del mundo. Por lo tanto, la educación popular se considera una herramienta poderosa en la promoción de una educación antirracista y decolonial en los ámbitos comunitarios (Traducción) (Becker y Alcaide, 2020, p. 63).

La pedagogía crítica pide a los educadores que miren la dinámica de poder en juego en la educación actual e histórica. Además, los educadores que practican la pedagogía crítica entienden el currículum oculto y abierto y interactúan con el currículum en maneras críticas (Apple, 1976). Usualmente, la pedagogía crítica ocurre en un espacio educativo formal y se busca desde allí transformar el currículum y las prácticas educativas.

Algunos académicos exploran la pedagogía decolonial, que es similar en muchos aspectos a la educación popular y la pedagogía crítica. Como se discutió anteriormente, un giro decolonial requiere la decolonialidad del conocimiento. La pedagogía decolonial “se esforzará por propiciar espacios formativos donde la conciencia histórica y la capacidad crítica sean ejes impulsores de nuevas formas de conocimiento, nuevas formas de aprender y nuevas maneras de producir, recrear y transformar la cultura” (Díaz, 2010, p. 231).

Parece que con estas prácticas trabajando juntas, la escuela y el conocimiento pueden volverse decoloniales y, como resultado, el poder y la sociedad en general se pueden comenzar el proceso de decolonialidad.

## **Metodología**

Empecé mi investigación de un mes con una lectura en profundidad de la literatura relevante. Primero, centré en la literatura de cuatro temas: la decolonialidad de la educación, la decolonialidad del conocimiento y el poder, la educación popular y la



pedagogía crítica. Este proceso me llevó a temas más específicos como la política educativa en Chile, la pedagogía decolonial y la interpretación curricular. Este base de conocimiento fue fundamental para mi proceso de formular las preguntas de las entrevistas. Usé las mismas preguntas en cada de las tres entrevistas para obtener información comparable. Las preguntas sirvieron como una guía de entrevista en vez de como un guion. Cada entrevista fue diferente de naturaleza porque hablé con tres profesores de tres colegios. Usé preguntas abiertas y neutrales. Hice tres categorías de preguntas: el proceso de la decolonialidad en cada escuela, las experiencias con los requisitos del estado y finalmente las escuelas regulares.

Es importante mencionar que debido a COVID-19, las entrevistas se realizaron a través del chat de video con Zoom. Con el permiso de cada entrevistado, grabé las entrevistas y usé sus respuestas en esta investigación. Después de las entrevistas, las transcribí y apunté sobre las grandes ideas. Finalmente, sintetice las entrevistas entre sí y mis lecturas anteriores.

## **Referentes metodológicos**

### *Hipótesis*

Las escuelas de la educación popular y la pedagogía crítica participan en el proceso de decolonialidad formando personas críticas para el cambio social. El aprendizaje experiencial y los líderes indígenas desempeñan papeles importantes en este proceso. En términos de las escuelas regulares, no es posible que participen de manera masiva, en todas las escuelas.

### *Preguntas de investigación*

1. ¿Cómo participan las escuelas basadas en la educación popular y la pedagogía crítica en el proceso de decolonialidad? Específicamente, ¿cómo se enseña la historia y la cultura mapuche en estas escuelas?
2. ¿Cómo pueden existir este proceso en las escuelas regulares? ¿Es posible?

### *Objetivos de investigación*

Tengo dos objetivos específicos. Primero, analizar las prácticas decoloniales en escuelas alternativas. Segundo, predecir si las prácticas y procesos explorados son

posibles en las escuelas regulares. Mi objetivo más general es examinar el rol de la educación el proceso de decolonialidad en Chile.

## **Parte 1: Marco conceptual**

### *Contexto político*

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), una ley muy neoliberal en naturaleza le dio al sistema educativo chileno un carácter muy contradictorio. LOCE dedicó un artículo completo a la libertad de enseñanza, determinando que “es la escuela, en sí misma, quien se tendría que hacer cargo del proceso de desarrollo de los planes y programas de estudio” (Osandón et al., 2018, p. 19). Existen, sin embargo, una base curricular con objetivos, contenidos y indicadores que sirve como una guía para todas las escuelas y que es muy obligatorio de naturaleza. Los objetivos, específicamente, no pueden ser cambiados ni eliminados. Las políticas educativas y curriculares resultan en un sistema estandarizado y “las dificultades que enfrentan los establecimientos para impulsar procesos educativos significativos y con sentido para las comunidades” (Caro, 2018, p. 64). ‘La libertad de enseñanza’ es muy limitada, no es una realidad por la mayoría de las escuelas en Chile.

Un patrón emerge: en los colegios de la clase alta tiene autonomía con sus propios programas y las escuelas que sirven al resto de la población son estandarizadas. La razón de esto es que la creación de un programa único mientras se gestiona un montón de objetivos estatales requieren tiempo, dinero, capacidad profesional y estudiantil y recursos. Entonces, no más del 11% de los establecimientos educativos en Chile tienen su propios programas (M. Caro, comunicación personal, 25 de mayo de 2020). Una anomalía relevante dentro de este patrón es que las escuelas libres. Estas escuelas son establecimientos alternativos y típicamente muy pobres. Las escuelas libres no están tan reguladas y habilitan a estudiantes con un temario para dar exámenes de aprobación de nivel a cada fin de año. Además, sus profesores hacen muchos compromisos y no se les paga bien. Estos factores permiten a estas escuelas crear sus propios programas.

Debido a la presión por cobertura curricular y por pruebas estandarizadas, las escuelas regulares son productos del enfoque de las políticas curriculares en Chile, que “no adscribe -en ninguna de sus versiones- a corrientes que se centren en la persona,

en sus intereses y contextos o que se orienten al desarrollo de las dimensiones formativas de los sujetos” (Caro, 2018, p. 67). Dichas políticas no se declaran decoloniales. En el otro lado, las escuelas de élite y las escuelas libres tienen la capacidad de utilizar la autonomía con el fin de proporcionar a sus estudiantes con experiencias de aprendizaje transformadoras. Algunas de estas escuelas trabajan a través de una perspectiva decolonial.

### *Los perfiles de las escuelas*

Entrevisté tres profesores de tres colegios distintos con el fin de entender las diversas experiencias relacionadas con la decolonialidad en las escuelas chilenas y la presión estatal. Los tres colegios fueron un colegio pagado y alternativo, un colegio libre y un colegio normal.

Hable con un profesor de historia, Luis Pino, del Colegio Andino Antuquelen. Este colegio es un establecimiento no tradicional con un gran énfasis en la pedagogía crítica. El Colegio Andino Antuquelen es pagado. La mensualidad del colegio es sesenta mil pesos. Sin embargo, “una parte relevante de los estudiantes del colegio está pagado con la mitad o un cuarto de la mensualidad o por otro lado, algunos incluso con la gratuidad. Entonces en el colegio puede ver estudiantes que tienen una condición social media alta y por otro lado, estudiantes están en una situación social media baja y baja” (Pino, 2020). Su visión es

constituir una alternativa educativa inclusiva, no sexista, crítica, participativa y comunitaria, respetuosa con la naturaleza vinculada a la realidad territorial y social que permita desarrollar en todas sus dimensiones el valor de aprender y de comprometerse con la sociedad y sus problemáticas, donde los/as estudiantes son sujetos con derechos y centro del proceso de aprendizaje, con un rol activo de las familias y con trabajadores/as. (Colegio Andino Antuquelen, 2019)

En términos del currículum, “la ejecución de nuestro Proyecto Educativo no tradicional permitirá el desarrollo de un currículum pertinente, a la dinámica participativa y a las necesidades de los y las estudiantes y sus familias” (Colegio Andino Antuquelen, 2019, p. 7).

Los profesores del Colegio Andino Antuquelen no se sienten presionados por el Estado en términos del currículum y no enfatizan las pruebas estandarizadas. Dicho esto, el colegio entiende la realidad del sistema y la necesidad de pruebas en términos de universidad. Como resultado, el colegio ofrece las posibilidades tener talleres y estudios particulares dentro del colegio. Esto ilustra el financiamiento y los recursos que el colegio tiene. Estas cosas permiten el Colegio Andino Antuquelen practicar la autonomía mientras funciona en el sistema de ciertas maneras.

El Colegio Paulo Freire es un establecimiento más alternativo, sin la acreditación del misterio y que se basa en exámenes libres. Hable con Gabriela Jiménez, una profesora de historia y la clase “Fortaleza para la autonomía.” Los estudiantes en este colegio “son jóvenes [y adultos] que generalmente han sido expulsados por el sistema, de las secundarias normales, ... que han sido marginalizados, expulsados por el sistema, echados de varias instituciones” (Jiménez, 2020). El colegio cree en “la educación como un medio para la transformación social y para la libertad” y su programa “se basa en el fomento de una reflexividad crítica, en la innovación pedagógica y en la democracia directa de parte de todos los estamentos de la comunidad educativa” (Colegio Paulo Freire).

Como el Colegio Andino Antuquelen, los profesores del Colegio Paulo Freire no sienten presionados por el estado. Su situación es única, sin embargo, porque “como es un colegio de jóvenes y adultos y es un dos por uno, también, hay menos como expectativas respecto a su resultados” (Jiménez, 2020). Con relación a las pruebas estandarizadas, el colegio no forma estudiantes para la universidad. Por esto, algunos estudiantes asisten a la preuniversitario separada del colegio con el fin de prepararse para los exámenes.

Finalmente, hablé con una profesora de lenguaje, Francisca Manríquez, que trabaja en un colegio regular. El colegio tiene tres distinciones. Primero, el colegio es de niñas y la mayoría son inmigrantes. Segundo, es particular subvencionada, entonces las familias no pagan. En tercer lugar, es un colegio católico. En este colegio existe la presión del Estado. El colegio tiene “el currículum [nacional] y, bueno, la verdad es todo se basa en esto en realidad. Hay algunas actividades sugeridas, si quieres hacer o no. Pero, la idea es cumplir lo más por los objetivos de aprendizaje” (Manriquez, 2020). Además, los

profesores sienten la presión de la dirección del colegio, ilustrando que la presión es multifacética. Porque esta es un colegio católico, la dirección pide a los profesores que respeten esto. El catolicismo, por lo tanto, tiene una influencia en la enseñanza.

Estas escuelas ilustran el patrón descrito anteriormente. Los profesores del colegio de élite y el colegio libre no experimentan la presión del estado. El primero colegio tiene la subvención y los recursos para implementar su propio programa y el segundo tiene menos expectativas del estado. La profesora del colegio regular experimenta la presión del estado y la dirección del establecimiento.

### *Descolonización y decolonialidad*

Tuck y Yang (2012) ponen en cuestión el rol de las escuelas en la descolonización en sus artículo “La descolonización no es una metáfora.” Argumentan que “la descolonización lleva a la repatriación de la tierra y la vida indígenas; no es una metáfora de otras cosas que queremos hacer para mejorar nuestras sociedades y escuelas” (Traducción) (p. 1). Además, Jiménez del Colegio Paulo Freire, explicó que la descolonización y la decolonialidad son procesos que va más allá de la educación. Son formas de vida y, por lo tanto, no se puede lograr plenamente en la escuela. Jiménez (2020) cree que el estudiante puede conocer “pero no es lo mismo vivir una forma de vida que es en respecto con la naturaleza, en equilibrio con la naturaleza, en respecto con todos los seres. Es muy difícil poder descolonizarse, si no tiene una práctica de vida que realmente apunte hacia hacer de tu vida una relación de equilibrio.”

Esto es cuando se considera la diferencia entre la descolonización y la decolonialidad puede ser útil. La descolonización es un proceso muy concreto. Está asociada con el cambio estructural total, el cambio del modelo económico, la Constitución Política, las leyes, las políticas públicas y mucho más. Se entendida como “un proceso de eliminación total del colonialismo asociado a las luchas anticoloniales, libertarias y emancipatorias de los diversos países que aún son colonia de algún estado colonizador” (Ocaña et al., 2018, p. 39). Muchos académicos creen, sin embargo, que una eliminación total de la colonialidad no es posible. Como resultado, un discurso de la decolonialidad ha surgido.

La decolonialidad, por otro lado, es un proceso que trasciende la historia y el sistema y está basado en modos de saber, ver, pensar y sentir. Opera sobre la conciencia

de las personas en el sentido de que exista la posibilidad del cambio social estructural. El resultado de la decolonialidad es el reconocimiento del “modo otro,” se significando distintas maneras de conocer, hacer, pensar, percibir, sentir, ser y vivir, como igual de importantes como los que son coloniales y que han sido validados y legitimados históricamente. Porque la decolonialidad es un proceso complejo y multifacético, el trabajo pedagógico, el activismo social, la lucha y la labor político-intelectual tienen muchas relevancias (Ocaña et al., 2018, p. 41).

Está claro que la descolonización y la decolonialidad son procesos diferentes. Aunque Tuck y Yang discuten que las escuelas no tienen un lugar en la descolonización, Ocaña et al. discute que tienen un papel fundamental en la decolonialidad. Por lo tanto, la decolonialidad se discute en este ensayo en lugar de la descolonización. El trabajo pedagógico se considera una herramienta para crear una sociedad más justa y decolonial. La educación popular y la pedagogía crítica juegan papeles significativos y ofrecen una visión del trabajo pedagógico actual.

## **Parte 2: La educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía decolonial**

### *Una naturaleza decolonial*

Si bien la educación popular y la pedagogía crítica son prácticas con distintos orígenes, hoy día trabajan juntas estrechamente y distinguirlos es un reto. Ambos son prácticas de liberación y cambio. Poner muy simple, la educación popular es un proceso político y colectivo. Está destinado a deconstruir las estructuras de poder tradicionales y empoderar la población. La educación popular pasa a través de experiencias educativas no formales. La pedagogía crítica es la práctica de cuestionar el sistema dominante desde el espacio escolar formal. La educación popular y la pedagogía crítica son prácticas inherentemente decoloniales porque ambos son basados en la validación y la legitimación del “modo otro.”

Una pedagogía distinta, se llama la pedagogía decolonial, ha surgido, que incorpora las ideas de la educación popular y la pedagogía crítica. La pedagogía decolonial tiene muchas características centrales. Dos que son particularmente relevantes son “configuran el análisis crítico, el cuestionamiento, la acción social transformadora, la insurgencia y la intervención en los campos del poder, saber, ser y

vivir” y “configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no solo de manera individual sino en/desde/por/para el colectivo” (Ocaña et al, 2018, p. 86-87). La fuerte influencia de la educación popular y la pedagogía crítica en la pedagogía decolonial es muy clara aquí.

Díaz (2010) describe tres partes fundamentales a las prácticas de la pedagogía decolonial: la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial.

Díaz (2010), como muchos pensadores decoloniales, ve la comprensión histórica como parte crucial de este proceso. La comprensión crítica de la historia es poderosa porque “presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla” (p. 222). Una idea significativa en el Colegio Andino Antuquelen es que entender a aquellos que han sido subordinados en la historia es fundamental para entender la historia. En las clases de historia en el Colegio Paulo Freire los profesores implementan un currículum descolonizador que “tiene que ver justamente con visibilizar ciertas opresiones de la colonización” (Jiménez, 2020). Más allá de este, toman “estos conceptos de colonialismo, imperialismo, racismo, imperialismo, extractivismo como conceptos que son claves dentro de todo el año curricular” (Jiménez, 2020). Son categorías que los profesores y estudiantes analizan con respecto a cómo impacta los pueblos latinoamericanos, los pueblos indígenas y los pueblos nativos, además de otros grupos marginados. Como resultado, los profesores y estudiantes analizan lo que estos temas realmente significan.

Las prácticas decoloniales son relevantes más allá de las clases de historia. Estas prácticas sólo son efectivas si están en el centro de cada asignatura y en el centro de la forma en que se estructura la escuela.

El reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria es otra forma de la pedagogía decolonial. Esta práctica está relacionada con la educación popular. El reposicionamiento reconoce al profesor y a la pedagogía como políticos porque son responsables por la construcción de saber y tradicionalmente el ejercicio de poder. La idea es que “reposicionarlas es darles el carácter que contienen de resistencia,

creación y alternatividad; es visibilizar la acción y naturaleza política que les reviste como apuesta capaz de fragmentar los parámetros impuestos por el pensamiento moderno a través de la colonialidad del poder” (Díaz, 2010, p. 226). Según Pino, el programa educativo es considerado una resistencia educacional que es crítico del sistema. Jiménez entiende su trabajo como un educador decolonial no se trata sólo de entender el colonialismo y como ha funcionado en la historia. Ella (2020) dijo que “nosotros como profesores y educadores populares estamos permanentemente visibilizando y con mucho cuidado, con mucho cariño también y con mucho afecto, mostrando del castigo, mostrando cómo el inconsciente de la cultura hace que actuemos de forma y que actúen de forma racista, discriminatoria, desigual.” Dio un ejemplo: “Si alguien lanza una broma porque alguien es más morena o más moreno entonces es típico que hay comentarios, así como ‘tú soy feo’ o ‘tú soy fea.’ Y hay uno dice ‘bueno, porque estás diciendo que feo o que fea, ¿por qué de rasgos indígenas?’ Visibilizar.” Jiménez ve su trabajo a través de una lente política y junta con sus estudiantes, entienden las prácticas culturales y políticas que informan las estructuras de poder.

Las escuelas deben enseñar asignaturas como matemática y ciencia a través de una lente decolonial, así. En clases de matemática, por ejemplo, los profesores pueden enseñar utilizando datos que son relevantes para la población y representan con precisión su realidad. Preguntas como, ¿cómo se comparan los pobres afectados por coronavirus con la clase media y la clase alta? pueden facilitar la comprensión matemática decolonial. Entonces, el foco no sería la disciplina en sí misma, sino cómo esta se pone al servicio de la comprensión del mundo, del poder y del origen colonial de los saberes y estructuras sociales.

Finalmente, el descentramiento de la perspectiva epistémica colonia permite que otros conocimientos sean vistos como válidos y legítimos y ve el estudiante como un protagonista fundamental. La justificación, la legitimación y la visibilización fueron temas centrales en las entrevistas con Pino y Jiménez. El Colegio Andino Antuquelen pone énfasis en la reivindicación del pueblo mapuche como una reivindicación justa, legítima. El Colegio Paulo Freire pone énfasis en el respeto de diferentes formas de vida. Entonces, los dos colegios aceptan y agradecer el “modo otro.”



En una escuela decolonial, el reposicionamiento y el descentramiento deben ser partes fundamentales de cómo se estructura los sistemas del poder y los espacios. En el Colegio Andino Antuquelen, la comunidad está trabajando “con respeto a la subordinación femenina [y] cómo esta se manifiesta, por ejemplo, en el espacio. Entonces, hoy día los patios del colegio son trabajados de tal manera que tampoco influyen en una subordinación de la mujer” (Pino, 2020). Es claro que la decolonialidad no está relacionada únicamente con el contenido del aula, sino en la manera en que las personas interactúan entre sí y el espacio.

Los establecimientos que practican la pedagogía crítica y la educación popular, también practican la pedagogía decolonial. Participan en el proceso de decolonialidad a través del fomento de la comprensión histórica, la creación de la educación como un proceso emancipatorio y político y, finalmente, la fundación del “modo otro.” Estos colegios logran esto a través del cuestionamiento y la visibilización.

#### *Enseñar la historia y la cultura mapuche*

La enseñanza de la historia es una de las maneras más poderosa en la que las escuelas reproducen la colonialidad, específicamente los constructos sociales y culturales desiguales. La construcción de la historia es una forma de la narración de cuentos y tiene el poder de levantar ciertas voces mientras ignora a otras. López (2006) argumenta que el conocimiento histórico es necesario para construir un futuro sustentable. Por lo tanto, la comprensión crítica de la historia es una parte fundamental de la pedagogía decolonial. Los educadores y estudiantes críticos construyen una historia veraz y cuestionan la historia “oficial.”

La historia y la cultura mapuche son temas importante para el Colegio Andino Antuquelen y los enseña en dos formas. En primer lugar, Pino (2020) describió: “nosotros enseñamos una historia con contenido donde se da un amplia valoración a esta cultura esencial de nuestro país. En ese sentido, nosotros rescatamos la reivindicación de pueblo mapuche como una reivindicación justa, legítima.” Además, “consideramos ese aporte, cómo el estado chileno ha oprimido y ha violentado en ese sentido los derechos del pueblo mapuche.” El colegio enseña la historia levantando voces marginadas. La otra forma de enseñanza es experiencial. La otra forma de enseñanza es experiencial y cultural. El colegio trabaja con “una comunidad mapuche en particular que hace talleres

en el colegio de distintos asuntos relacionados con la cultura mapuche. Desde los juegos, desde la artesanía, desde la música” (Pino, 2020). Todos los años, celebra una ceremonia por el año nuevo mapuche.

Para el Colegio Paulo Freire, la visibilización es un tema central en sus prácticas de enseñanza. Aquí, el currículum descolonizador involucra la visibilización de ciertas opresiones de la colonización. La visibilización se manifiesta en dos maneras distintas: una narrativa histórica veraz y la relevancia presente. Jiménez mencionó que una frase común en la enseñanza tradicional de la historia mapuche es el “encuentro de dos mundos.” En este colegio, sin embargo, los profesores y los estudiantes no hablan del encuentro de las culturas. En cambio, hablan de una invasión. Jiménez (2020) explicó que “desde allí la narración historiográfica es distinta porque visibiliza tensiones, visibiliza que hubo invasión, visibiliza que hubo muchos muertos, visibiliza las cifras de lo que implicó la masacre, visibiliza los indígenas que [fueron asesinados]. Visibiliza hechos históricos y no los maquillamos.” Ella enfatizó la importancia de establecer conexiones con el presente, explicando:

visualizamos a los pueblos afrodescendientes, los pueblos indígenas como pueblos que están en el presente, que no han desaparecido, y esto es clave porque por ejemplo cuando vemos nosotros las civilizaciones de los pueblos pre-hispánico, pre-invasión europea, están muy instalado los textos escolares, por ejemplo, *Mayas desaparecieron*. Entonces, nos dice ‘bueno, no. Los mayas no han desaparecidos.’ (Jiménez, 2020)

En las salas del Colegio Paulo Freire, los estudiantes desarrollan la comprensión que los pueblos indígenas siguen hablando sus lenguas, tienen una forma de vida y tienen formas de resistencia. Los profesores y estudiantes trabajan desde el cuerpo y practican la danza de resistencia y liberación de los pueblos originarios como una forma de reconocer la cultura mapuche. Además, rechazan la idea de pueblos como víctimas y los entienden como agentes de transformación y construcción de realidad, de cultura y de respeto.

El colegio regular se sigue la historia oficial. Manriquez (2020) explicó que “la cultura mapuche se basa muy super superficial. Como, básicamente, el régimen es la historia oficial y no de los pueblos originales. Hay reconocimiento.” El único

reconocimiento que discutió, sin embargo, fue el nombre oficial del tema utilizando en las escuelas. Contrariamente a la observación de Jiménez, el nombre oficial ha cambiado en los últimos años. Antes, se llama el “encuentro de dos mundos” y ahora se llama “ocupación del territorio mapuche.” Cambiar el nombre, mientras que un paso en la dirección correcta es una acción superficial por parte del estado y muestra una falta de comprensión del estado de la decolonialidad.

Una representación veraz de la historia, la participación de la comunidad mapuche y la relevancia actual son formas centrales en que estos colegios alternativos enseñan la historia y la cultura mapuche. El colegio regular, sin embargo, adopta un enfoque más superficial y artificial.

### *Interpretación curricular*

Si bien el currículum tiene poder en la educación, un supuesto falso es que conceptos como inclusión, ciudadanía, convivencia e interculturalidad no “podrá instalarse como proceso formativo real si no cruzan el currículum formal” (Caro, 2018, p. 67-68). Efectivamente no lo cruzan en la mayoría de los Objetivos de Aprendizaje y eso sí es un gran obstáculo, pero se puede, desde las prácticas críticas e interpretativas del currículum, establecer dicha relación. Por el contrario, dichos conceptos deben integrarse en las experiencias, saberes e intereses de los estudiantes, no solo en el contenido. Por lo tanto, el currículum no debe tener todo el poder en la escuela y el aula.

La práctica de interpretación y reconstrucción curricular aborda directamente lo que la educación popular, la pedagogía crítica y la pedagogía decolonial a menudo no. Esta práctica interactúa explícitamente con las reglas y los reglamentos educativos del estado. Los establecimientos y profesores que practican interpretación curricular entienden que “las escuelas son espacios que, si bien funcionan dentro de un marco de regulaciones y prescripciones, no están completamente determinados en su sentido y en sus procesos, especialmente cuando sus comunidades asumen su labor desde la autonomía profesional, la participación y la reflexión crítica” (Caro, 2018, p. 53). Como Jiménez (2020) mencionó, “el currículum nacional se da posibilidades.” Estos establecimientos ponen en práctica esta filosofía utilizando el currículo nacional y el contenido basado en la comunidad en conversación entre sí. El profesor “considera los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el currículum nacional, pero incorpora una

problemática socialmente relevante o un fenómeno de interés o un contenido controversial que genera vínculos concretos con la realidad” y emplea “una estrategia de contextualización curricular y de problematización del conocimiento, buscando el desarrollo de la reflexión crítica y análisis fundado de la realidad” (Caro, 2018, p. 52). Como resultado, hay una escuela y un aula en el que “se integran los intereses de los estudiantes, se generaban saberes nuevos y movilizan elementos motivacionales” (Caro, 2018, p. 52).

El Colegio Andino Antuquelen es muy crítico de una sistema de educación centrado los contenidos. En algunas maneras, el currículum nacional tiene influencia en el programa del colegio, pero según Pino (2020), “siempre lo cuestionamos, le damos una vuelta.” Dio un ejemplo: “a propósito de la Pacificación de la Araucanía. Si en la prueba estandariza es el concepto de la pacificación, decimos oye “responde eso” para que tengan un buen punto. Pero nuestra opinión es tal y entonces nosotros respetamos mucho las opiniones diversa que hay” (Pino, 2020). El colegio anima los estudiantes a pensar por sí mismos y llegar a sus propios conclusiones sobre lo que significan ciertos conceptos. Además, ven las pruebas estandarizadas como una manera en la que los estudiantes pueden mostrar esta comprensión, incluso si no es el conocimiento “oficial.”

El Colegio Paulo Freire responde a la presión cobertura curricular seleccionando los contenidos que se parece más relevante y les da profundidad. En respuesta a los contenidos considerado menos relevantes, el colegio los problematiza. Por ejemplo, “si vamos a hablar de república, por ejemplo, bueno, ¿república para quién? ¿Quiénes son los sujetos que formaron esta república? ¿Qué pasaba en el territorio mapu? ¿Cómo fue diálogo?” Además, “Vamos a hablar de prehistoria. ¿Qué es la pre-historia? ¿Es que los pueblos no tienen la escritura y qué pasa todos nuestros pueblos se fundamentan una historia oral? Entonces, hacemos entrevistas” (Jiménez, 2020). Ambos colegios tienen técnicas similares en los que toman conceptos oficiales y los miran a través de una lente decolonial.

Al colegio regular, no sólo hay presión del estado, sino la presión de la dirección del establecimiento. Se espera que los profesores pasan cierta materia y siguen el currículum. Manriquez dijo que, mientras intenta practicar la pedagogía crítica y la interpretación curricular, no siempre es posible. Ella necesitaría más tiempo para

preparar y más recursos. Como resultado, usa las sugerencias de los planes y el programa. A pesar de esto, ella cree que existe la libertad. Según Manriquez (2020), existe “una real libertad de cómo pasar ese aprendizaje y cómo cumplir los objetivos del aprendizaje.”

Si bien los niveles de la interpretación curricular varían dependiendo del tipo de escuela, es una práctica que cada profesor entrevistado utiliza en su aula. Hay más interpretación curricular en los colegios cuyos programas educativos se basan fundamentalmente en la pedagogía crítica y la educación popular. Pero el colegio regular con conexión con el estado también tiene ventanas de libertad. La interpretación curricular ofrece una oportunidad para que los profesores de las escuelas regulares practiquen la pedagogía decolonial.

### **Parte 3: ¿Decolonialidad como práctica regular?**

#### *Decolonialidad en las escuelas regulares*

La interpretación curricular muestra que hay flexibilidad y espacio para la educación transformativa en medio de la presión del estado. Todos los profesores entrevistados creen que las escuelas regulares podrían participar en prácticas decoloniales en cierto sentido, pero también tienen dudas.

Pino del Colegio Andino Antuquelen y Manriquez del colegio regular tienen ideas similares sobre este tema. Pino (2020) cree que “existen posibilidades que desarrollar un acto voluntario para la resistencia educacional.” Puso énfasis en los profesores individuales y describió que hay muchos profesores que trabajan con la pedagogía crítica en el mundo. Explicó que la pedagogía crítica tiene una influencia única en muchos profesores chilenos:

Paulo Freire hizo su estadía en el país. Él trabajó para el Ministerio de Agricultura en el proceso de reforma agraria que hubo en Chile. Y escribió dos de sus libros principales estando en el país, *La pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*. Entonces, muchos profesores chilenos fueron influidos desde muy temprano por el pensamiento de Freire. Yo me formé en la universidad en pedagogía con algunos profesores que suscribían a grandes

líneas de pensamiento Freire. Y trabajo con colegas también que tiene experiencias desde allí también (Pino, 2020).

Profesores individuos que practican la pedagogía crítica y decolonial, sin embargo, no es lo suficientemente eficaz. Según los profesores, las prácticas decoloniales deben ocurrir a nivel de establecimiento. Manriquez (2020) explicó que cree “que es posible como instalar la pedagogía crítica en la escuela regular. Pero con un proyecto super claro y super directo de querer hacer pedagogía crítica. Desde profesores, desde colegio, desde institución.” La realidad es que la mayoría de las escuelas en Chile no cuestionen el orden o el sistema. La razón de esto, según Pino (2020), es que “en Chile, los contenidos mínimos obligatorios de las asignaturas son ley. ... Entonces, muchos colegios están muy acomodados a esta cultura y siguen siendo instrumentos de socialización y de fomento de un identidad nacional, tradicional. Siguen siendo instrumentos de orden.”

Pino y Manriquez proveen las realidades del sistema en juego. Jiménez describe la profunda que es la decolonialidad y discute que es un proceso que va más allá del entorno escolar. Primero, ella explica que la decolonialidad no es solo un trabajo se puede hacer a través de una exposición, un análisis o un debate. Ella entiende la decolonialidad como un proceso conectado al cuerpo, la emoción y la convivencia. Las escuelas no puedan ir tan profundo como sea necesario debido a la cantidad de tiempo y la cantidad de la información y los contenidos obligatorios. Jiménez (2020) dice que “descolonizar es vivir de otra forma. ... Vivir en las pequeñas y grandes decisiones que va tomando en su camino. No se enseña en una escuela.”

Los tres profesores muestran que la decolonialidad en las escuelas regulares sería un cambio complejo y difícil. Es un proceso muy profundo que requiere la unidad de toda la escuela (los profesores, la dirección, el programa educativo y la comunidad), y a pesar de todo, es un proceso que trasciende la escuela.

Es cierto que los requisitos del estado y la profundidad del proceso hacen lograr la decolonialidad en la escuela regular sea más difícil. Dicho esto, la escuela todavía puede contribuir a la transformación decolonial. El trabajo educativo en la escuela regular puede jugar un papel relevante en el cambio estructura. Como se mencionó anteriormente, porque la decolonialidad es un proceso complejo y multifacético, el trabajo

pedagógico, el activismo social, la lucha y la labor político-intelectual tienen muchas relevancias (Ocaña et al., 2018, p. 41).

### *Bolivia*

Bolivia ofrece un ejemplo de un país que se ha fijado metas decoloniales a nivel nacional. En 2010, el Congreso Nacional de Bolivia aprobó la Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez.” La idea central de la ley es usar “la educación como una dimensión estratégica para construir un Estado realmente plurinacional, y para revertir las terribles condiciones de existencia que ha sufrido la mayoría indígena, producto de ‘la dominación racial blanca y el fracaso de varios procesos de integración trunca y castellanización forzosa’” (Gómez et al, 2009, p. 124). Artículo 3 declara que la educación boliviana es “descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas” (La Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez,” 2010). Los escritores de la ley entendieron el poder de la educación para formar la sociedad y que la decolonialidad va más allá la educación.

Por supuesto, la ley tiene debilidades. En primer lugar, la ley reconoce y respeta el trabajo de las escuelas privadas y religiosas. Este reconocimiento fue una respuesta a las críticas de la Iglesia Católica y los establecimientos privados. Por lo tanto, la ley ofrece las escuelas privadas y religiosas flexibilidad potencialmente cuestionable. Además, algunos distritos escolares no tienen “infraestructura y equipamiento necesarios para impartir una enseñanza de calidad según lo exige la Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Mendoza y Cavero Gonzáles, 2016, p. 86). Estas situaciones ponen en cuestión la ley cuando se pone en práctica. Dicho esto, Bolivia ha dado grandes pasos hacia la decolonialidad que Chile no ha. Bolivia se ha comprometido con la decolonialidad a nivel nacional y está persiguiendo esto a través de su escuelas, regulares y alternativos por igual.

## **Conclusión**

El propósito de este proyecto fue analizar las escuelas alternativas, basadas en la educación popular y la pedagogía crítica, y cómo estas escuelas participan en procesos decoloniales. A través de este proceso, la meta fue evaluar la capacidad de las escuelas regulares para participar en estos procesos.

Predije que las escuelas alternativas participan en el proceso de decolonialidad formando personas críticas para el cambio social. También, esperé que el aprendizaje experiencial y los líderes indígenas desempeñan papeles importantes en este proceso. En términos de las escuelas regulares, predije que no es posible que participen en este proceso sin cambios a nivel estatal. Mis hallazgos representan esta hipótesis de varias maneras, pero mis conclusiones son mucho más profundas.

Las escuelas basadas en la educación popular y la pedagogía crítica también están trabajando con la pedagogía decolonial, ya sea explícitamente o implícitamente afirmada en el programa de la escuela. Mediante el cuestionamiento y la visibilización, estas escuelas enfatizan la comprensión histórica, la creación de la educación emancipatoria y política y la fundación del “modo otro.” Si bien las escuelas regulares típicamente enseñan la historia y la cultura mapuche en maneras superficiales y artificiales, las escuelas alternativas enseñan estos temas en formas más veraces y reflexivas. El Colegio Andino Antuquelen y el Colegio Paulo Freire enseñan con una representación veraz de la historia, la participación de la comunidad mapuche y la relevancia actual.

La práctica de interpretación curricular es una herramienta que muchos profesores individuos y escuelas utilizan para fomentar el aprendizaje transformador en un sistema educativo neoliberal. La posibilidad de implementar prácticas decoloniales en las escuelas regulares, sin embargo, sea muy difícil. El estado, con una naturaleza occidental y colonial y con un montón de requisitos educativos, crea escuelas occidentales y coloniales. En escuelas regulares, los profesores individuos pueden practicar pedagogías críticas y decoloniales. Eso es un aporte importante para el aprendizaje. Típicamente, sin embargo, sólo las escuelas con medios financieros o falta de intervención estatal tienen programas escolares decoloniales. Pedagogías críticas y



decoloniales, como práctica sistemáticas a nivel nacional, no pueden ocurrir mientras no se den cambios estructurales.

Si bien las escuelas como el Colegio Andino Antuquelen y el Colegio Paulo Freire funcionan a través de una perspectiva decolonial y participan en el proceso de decolonialidad, la decolonialidad va más allá de las escuelas. Como Jiménez del Colegio Paulo Freire cuenta, la decolonialidad “es vivir de otra ... Vivir en las pequeñas y grandes decisiones que va tomando en su camino. No se enseña en una escuela.”

Teniendo en cuenta la naturaleza del estado y la naturaleza del proceso, las escuelas regulares pueden ser decoloniales. La escuela es uno de los mecanismos más poderosos para reproducir una sociedad desigual. La sociedad se basa en estructuras de poder y las estructuras de poder se basan en el conocimiento. Fomentar la decolonialidad en el espacio obvio donde se forma el conocimiento, entonces, es un paso fundamental en el proceso decolonial mayor.

## Referencias

- Aguiló Bonet, A. J. (2011). [Revisión del libro *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, por Sousa Santos. Boaventura de Sousa Santos]. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 145-156.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal, S. A.
- Becker, P. V., & Alcaide, J. J. (2020). Popular education as an antiracist approach: Pedagogical experiences for a decolonial learning. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 63-97.
- Caro, M. (2018). El conocimiento pedagógico-curricular que surge desde experiencias escolares transformativas. *Revista Docencia*, (61), 50-54.
- Caro, M. (2018). Red de escuelas con sello experimental: hacia un proyecto de escuela pública para una vida digna, just, democrática y socialmente protagónica. *Revista Docencia*, (63), 63-69.
- Colegio Andino Antuquelen. (2019-2020). Proyecto educativo institucional. Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/14fobyEjH8NQ4Lp\\_CK\\_Ke6NmAG-rIFJxl/view](https://drive.google.com/file/d/14fobyEjH8NQ4Lp_CK_Ke6NmAG-rIFJxl/view)
- Colegio Paulo Freire. <http://colegiopaulofreire.cl/>
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/320579157\\_Hacia\\_una\\_pedagogia\\_en\\_clave\\_decolonial\\_entre\\_aperturas\\_busquedas\\_y\\_posibilidades](https://www.researchgate.net/publication/320579157_Hacia_una_pedagogia_en_clave_decolonial_entre_aperturas_busquedas_y_posibilidades)
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Verlag Harder.
- Gómez, L., et al. (2009). La educación desde los pueblos indígenas de Bolivia. Análisis del proyecto de Nueva Ley de Educación “Avelina Siñani y Elizardo Pérez”, como resistencia frente a la educación para la globalización neoliberal. *Temas de Nuestra América*, 117-136. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/48870328.pdf>
- Jiménez, G. (2020). Jiménez entrevista. [Entrevista personal].
- López, O. (2006). Enseñar historia como un saber necesario. Para comprender la complejidad social y humana. En L. E. Galván, *La formación de una conciencia*

- histórica. Enseñanza de la historia en México.* (55-74). México: Academia Mexicana de la Historia.
- Manriquez, F. (2020). Manriquez entrevista. [Entrevista personal].
- Mendoza, D. G., & Cavero Gonzales, W. M. (2016). Aplicación de la Ley de Educación “Avelina Siñani y Elizardo Pérez” N° 070 en el municipio fronterizo de Puerto Suárez. *Revista GeoPantanal*, 11, 71-86. Retrieved from <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2710>
- La Nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez.” (2010). Retrieved from <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-N70.html>
- Ocaña, A. O., et al. (2018). *Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Editorial Unimagdalena.
- Ocaña, A. O., & López, M. I. A. (2019). Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31). Retrieved from <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4138/413859107006/html/index.html>
- Osandón et al., (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). *Reflexiones en curso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, (20).
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.
- Pino, L. (2020). Pino entrevista. [Entrevista personal].
- Tuck, E. & Yang, W. Y. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.