




Transformación de la percepción de tiahuanaco en el contexto de la inclusión científica: justicia epistémica

Katia Riveros Zepeda¹ ✉

Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0009-0004-4881-7535>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.19898>

Historia del artículo:

Recibido: 29/06/2025

Evaluado: 15/08/2025

Aprobado: 23/08/2025

Publicado: 01/09/2025

Cómo citar este artículo:

Riveros Zepeda, Katia. "Transformación de la percepción de Tiahuanaco en el contexto de la inclusión científica: justicia epistémica". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 27 n.º 47 (2025).

Resumen

Objetivo: examinar cómo transformar la narrativa sobre la “gran cultura” tiahuanaco —habitualmente fosilizada— desde una perspectiva de inclusión científica crítica y justicia epistémica, que restituya su continuidad y presencia contemporánea.

Originalidad/Aporte: se cuestiona el canon historiográfico que salta de maya y azteca a inca, relegando a tiahuanaco al plano arqueológico sin agencia. En diálogo situado con la Comunidad Colla (Coya) Serranía Poblete, se propone comprender tiahuanaco como saber vivo que articula prácticas agrícolas, cosmologías y vínculos territoriales, a fin de ampliar los criterios de validez del conocimiento.

Método/Estrategia de recolección de información: diseño cualitativo de estudio de caso único bajo el paradigma de la complejidad. Estrategias: revisión autoetnográfica y bibliográfica situada, análisis documental e historiográfico, observación participante, diarios de campo y análisis narrativo. Se incorporan conversaciones semiestructuradas con sabedores/as, docentes y directivos, con bitácoras reflexivas, saturación temática, validación por pares y devolución comunitaria.

¹ Doctora en Educación y Ecotransformación Universidad Internacional Antonio de Valdivieso. Universidade Federal de Ouro Preto, katia.riveros@gmail.com
✉ **Correspondencia/Mail:** Katia Riveros Zepeda, Rua Diogo de Vasconcelos, n.º 122, Bairro Pilar, Ouro Preto, Brasil, katia.riveros@gmail.com



Conclusiones: la monumentalización hegemónica de tiahuanaco produce exclusión epistémica al invisibilizar su continuidad. La inclusión científica no es “añadir voces” al discurso dominante, sino transformar los criterios de validez y reconocer la diversidad epistémica como patrimonio latinoamericano. Desde el caso coya se desprenden implicancias curriculares, tales como codiseño con sabedores/as, integración de lengua y ritualidad al currículo, y evaluación situada con pertinencia territorial.

Palabras clave: *Coya; inclusión científica; justicia epistémica; Revista Historia de la Educación Latinoamericana; Tiahuanaco.*

The Transformation of Tiahuanaco’s Perception in the Context of Scientific Inclusion: Epistemic Justice

Abstract

Objective: To examine how to transform the narrative about the “great culture” of Tiwanaku—usually fossilized—from a perspective of critical scientific inclusion and epistemic justice, restoring its continuity and contemporary presence.

Originality/Contribution: The historiographical canon, which skips from the Maya and Aztecs to the Incas, is being questioned. This canon relegates Tiahuanaco to the realm of archaeology, stripping it of agency. Through dialogue with the Colla (Coya) Serranía Poblete community, we aim to understand Tiahuanaco as living knowledge that articulates agricultural practices, cosmologies, and territorial ties. This expands the criteria for valid knowledge.

Data Collection Method/Strategy: The qualitative single-case study design is based on the complexity paradigm. The strategies include autoethnography, situated bibliography, documentary analysis, historiography, participant observation, field diaries, and narrative analysis. The study incorporates semi-structured conversations with scholars, teachers, and administrators are incorporated, as well as reflective logs, thematic saturation, peer validation, and community feedback.

Conclusions: The hegemonic monumentalization of Tiahuanaco results in epistemic exclusion by obscuring its continuity. Scientific inclusion is not merely about “adding voices” to the dominant discourse; rather, it involves transforming validity criteria and recognizing epistemic diversity as part of Latin American heritage. The Coya case reveals curricular implications, such as co-designing with scholars, integrating language and ritual into the curriculum, and conducting situated assessments with territorial relevance.

Keywords: *Coya; scientific inclusion; epistemic justice; Latin American History of Education Journal; Tiahuanaco.*



Transformando a percepção de Tiahuanaco no contexto da inclusão científica: Justiça epistêmica

Resumo

Objetivo: Examinar como transformar a narrativa sobre a “grande cultura” Tiahuanaco - geralmente fossilizada - a partir de uma perspectiva de inclusão científica crítica e justiça epistêmica, restaurando sua continuidade e presença contemporânea.

Originalidade/contribuição: Questiona-se o cânone historiográfico que salta dos maias e astecas para os incas, relegando Tiahuanaco ao plano arqueológico sem agência. Em diálogo com a comunidade de Colla (Coya) Serranía Poblete, propomos entender Tiahuanaco como um conhecimento vivo que articula práticas agrícolas, cosmologias e vínculos territoriais, ampliando os critérios de validade do conhecimento.

Método/estratégia de coleta de dados: Projeto qualitativo de estudo de caso único sob o paradigma da complexidade. Estratégias: revisão bibliográfica autoetnográfica e situada; análise documental e historiográfica; observação participante; diários de campo e análise narrativa. Conversas semiestruturadas com profissionais do conhecimento, professores e gerentes são incorporadas, com registros reflexivos, saturação temática, validação por pares e feedback da comunidade.

Conclusões: A monumentalização hegemônica de Tiahuanaco produz exclusão epistêmica ao tornar sua continuidade invisível. A inclusão científica não é “adicionar vozes” ao discurso dominante, mas transformar os critérios de validade e reconhecer a diversidade epistêmica como patrimônio latino-americano. A partir do caso Coya, surgem implicações curriculares: co-projeto com homens e mulheres sábios, integração da linguagem e da ritualidade no currículo e avaliação situada com relevância territorial.

Palavras-chave: *Coya; inclusão científica; justiça epistêmica; Journal History of Latin American Education; Tiahuanaco.*

Introducción

La cultura tiahuanaco, eje civilizatorio de los Andes altiplánicos entre los años 500 y 1000 d. C., ha sido tradicionalmente representada como una civilización extinguida. Esta narrativa —sostenida desde campos arqueológicos, patrimoniales y educativos— la reduce a ruinas pétreas y la inscribe en una cronología lineal que la sitúa como antecedente menor del

Imperio Inca. Desde el canon historiográfico², tiahuanaco ha sido eclipsada por las culturas maya, azteca e inca, lo que ha consolidado un relato de exclusión que margina su agencia histórica y su vitalidad presente.

Este artículo no busca reconstruir una historia total de tiahuanaco ni hablar en nombre de los pueblos originarios andinos, se trata, más bien, de una reflexión autoetnográfica situada que interpela las formas hegemónicas de producción científica³ desde el contacto con una comunidad específica: la comunidad colla Serranía Poblete, en la región de Atacama, Chile. El trabajo emerge del cruce entre memoria, vivencia e indagación crítica, y se inscribe en un proceso de diálogo horizontal con actores portadores de saberes ancestrales.

Desde el paradigma de la complejidad se cuestiona la forma en que el conocimiento académico ha operado históricamente como filtro epistémico, y ha definido qué saberes son válidos y cuáles son relegados a la oralidad, la superstición o el mito. En este contexto, se sostiene que la inclusión científica —cuando se fundamenta en una ética de la reciprocidad epistémica— no significa integrar lo excluido en los marcos tradicionales, sino transformar los propios criterios de producción y validación del conocimiento.

La pregunta que orienta esta investigación es la siguiente:

¿Cómo puede la inclusión científica, entendida desde una perspectiva crítica y compleja, contribuir a resignificar la cultura tiahuanaco como un saber vivo en las comunidades andinas actuales?

Metodología

Este artículo se enmarca en una investigación cualitativa de estudio de caso único, sustentada en el paradigma de la complejidad. La elección del caso —la comunidad colla Serranía Poblete, ubicada en la región de Atacama, Chile— no obedece a criterios de representatividad estadística, sino a su potencia para desestabilizar las narrativas hegemónicas que han clasificado a tiahuanaco como una cultura extinta y silenciosa. En este territorio específico, la memoria viva de tiahuanaco se expresa en prácticas agrícolas, calendarios rituales, organización comunal y relatos orales, los cuales configuran un campo epistémico alternativo.

El enfoque metodológico responde a una lógica autoetnográfica y reflexiva, donde la autora se posiciona como sujeto implicado en el proceso de conocimiento. La investigación no parte de una distancia neutral, sino desde una experiencia vivida, que articula trayectoria académica, diálogo intercultural y vínculo afectivo con la comunidad. Tal como señala Catherine Walsh, el pensamiento decolonial exige situarse “con y desde los saberes otros, reconociendo la parcialidad, la emocionalidad y el compromiso político del acto de conocer”⁴.

2 Puede entenderse como el resultado de la manera en que la propia historia de la ciencia se ha narrado, legitimado y consolidado.

3 Hacen referencia a los modos dominantes y normalizados en que se construye, valida y circula el conocimiento dentro de la academia y la investigación

4 Catherine Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas* (Abya-Yala, 2005), 21.

El enfoque metodológico es autoetnográfico y reflexivo, orientado por el paradigma de la complejidad, que rechaza el reduccionismo metodológico y privilegia la articulación entre subjetividad, territorio, afectividad y conocimiento. Esta decisión supone comprender la producción de saber, no como acumulación de datos, sino como un proceso relacional, situado y éticamente implicado.

Desde esta mirada, la posición de la investigadora no es la de una observadora externa, sino la de una sujeto situado, implicado y transformado por la experiencia. El vínculo con la comunidad, forjado a través del trabajo colaborativo en espacios escolares y ceremoniales, dio lugar a un proceso de escucha, afectación y correflexión. Como afirma Carlos Skliar, “investigar es también oír la voz del otro cuando uno ya no sabe qué preguntar”⁵. La presencia del otro no se deja capturar por categorías previas, demanda disposición a interrumpir lo propio.

Asimismo, siguiendo a Walter Mignolo, este trabajo asume que toda producción de conocimiento parte de un locus de enunciación: no existe saber “neutro” ni investigación sin territorialidad⁶. Por ello, metodológicamente se trabaja desde un lugar de copresencia situada, que no busca hablar *por* la comunidad, sino pensar *con* ella, reconociendo los límites del lenguaje académico cuando se enfrenta a memorias, silencios y rituales que no se dejan traducir del todo.

Las técnicas utilizadas fueron:

- Observación participante: registro reflexivo de encuentros ceremoniales, actividades escolares y recorridos territoriales, consignados en diarios de campo.
- Entrevistas narrativas abiertas: con integrantes de la comunidad, realizadas con consentimiento informado, priorizando relatos libres y contextualizados.
- Revisión bibliográfica crítica: análisis de textos arqueológicos, escolares y científicos que representan a tiahuanaco como cultura extinta. Esta revisión permitió identificar vacíos simbólicos, exclusiones epistémicas y formas de representación técnica que omiten la continuidad viva del saber.

El uso de esta bibliografía no fue documental, sino hermenéutico⁷ y contrahegemónico⁸: no se trató de confirmar teorías, sino de develar los bordes del discurso dominante y sus silencios. La autoetnografía, por tanto, no se reduce a una narración personal, sino que se constituye como un acto epistémico-político que interpela la colonialidad del saber desde la vivencia reflexiva.

La posición de la autora como mediadora epistémica —entre el mundo académico y los saberes indígenas— no busca representar ni traducir, sino abrir un espacio de reflexión crítica sobre los límites de la ciencia en contextos interculturales. Esta apuesta metodológica

5 Carlos Skliar, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (im)posible* (Novedades Educativas, 2005), 34.

6 Walter Mignolo, *La idea de América Latina* (Gedisa, 2005), 27.

7 Implica entrar en diálogo con los textos, interpretarlos desde un lugar situado, hacerlos hablar en función de la pregunta y del contexto donde se investiga.

8 La lectura no se acomoda al canon historiográfico ni a la lógica de autoridad universal de los textos. Se cuestionan las formas hegemónicas de producción científica: lineales, eurocéntricas, patriarcales.



se sustenta en la noción de copresencia y de convivio⁹, tal como lo ha planteado Carlos Maldonado: “La complejidad no es método, sino modo de estar, de vincularse y de conocer desde la multiplicidad de lo real”¹⁰.

Tiahuanaco: cultura viva entre el altiplano y el desierto

La cultura tiahuanaco, también conocida como tiwanaku, floreció entre los siglos V y XI d. C. en el altiplano andino, teniendo como centro el complejo ceremonial del mismo nombre, situado a orillas del lago Titicaca, en el actual territorio de Bolivia. Este núcleo arquitectónico, compuesto por estructuras monumentales como Akapana, Pumapunku, Kalasasaya y la Puerta del Sol, fue durante siglos un *espacio de concentración ceremonial, agrícola y astronómica*, donde la ingeniería hidráulica, los alineamientos solares y las formas urbanas rituales convergían en un mismo orden cosmológico¹¹. Tiahuanaco no debe comprenderse como una civilización local, sino como un centro epistémico del sur andino dentro del territorio ancestral de Abya Yala¹². Esta denominación —utilizada por pueblos originarios para referirse a lo que los mapas modernos denominan América— desborda los límites coloniales e invita a pensar en claves de continuidad, relación y pertenencia territorial profunda.

A diferencia del Imperio Inca, cuyo modelo de expansión fue militar, administrativo y centralizado, la irradiación de tiahuanaco se sostuvo en redes de intercambio económico, centros rituales periféricos y vínculos ideológicos compartidos¹³. Este modelo permitió a tiahuanaco proyectar su influencia hacia regiones tan lejanas como el sur del Perú, el norte de Chile y el noroeste argentino, sin ejercer control político directo. Lejos de imponer una hegemonía política, tejió una *red de cosmologías, tecnologías agrícolas y prácticas ceremoniales*, cuya memoria sigue activa en diversas comunidades del continente.

En el territorio actualmente conocido como la región de Atacama, en Chile, han sido documentadas evidencias materiales —cerámica, terrazas agrícolas, trazos simbólicos— que permiten sostener una conexión cultural con tiahuanaco.

La cultura colla —presente en territorios altiplánicos y precordilleranos del actual norte de Chile— es portadora de una memoria que mantiene vigente el legado de tiahuanaco, no como referencia arqueológica, sino como matriz simbólica activa. Esta conexión no se sostiene en una continuidad genealógica rígida, sino en una resonancia epistémica entre saberes ancestrales, prácticas agrícolas, observación solar, medicina y organización comunitaria. En ese contexto histórico se inscribe la comunidad colla Serranía Poblete, asentada en la precordillera de la comuna de Copiapó. Más allá de las huellas arqueológicas, es en los

9 El “convivio” se refiere a la vida compartida, al estar-con en la cotidianidad. Es más que coexistir: supone un “vivir con” que reconoce la interdependencia y el cuidado.

10 Carlos Eduardo Maldonado, *Complejidad y pensamiento complejo: una aproximación transdisciplinaria* (Siglo del Hombre Editores, 2011), 37.

11 Alan L. Kolata, *The Tiwanaku: Portrait of an Andean Civilization* (Blackwell Publishers, 1993), 112.

12 Nombre con el que pueblos indígenas de América nombran este continente. Es usado como forma de resistencia y resignificación.

13 John Wayne Janusek, *Ancient Tiwanaku: Case Studies in Early Andean Civilization* (Cambridge University Press, 2008), 117.

relatos orales y prácticas territoriales donde esta comunidad resignifica su vínculo con los saberes tiahuanacotas. La memoria solar, los sistemas de conducción de agua, las ceremonias asociadas al ciclo agrícola, y la reciprocidad con el cerro son elementos que constituyen un saber vivo, no fosilizado¹⁴.

Esta conexión también es afectiva y política: es una forma de reafirmar una identidad colectiva situada en Abya Yala, pero también de resistir al silenciamiento epistémico que los ha relegado al margen del relato nacional.

Desde esta mirada, tiahuanaco no es “solo” una civilización del pasado, sino un horizonte epistémico presente en Abya Yala, sostenido por prácticas, afectos y cosmologías que persisten en territorios desplazados del canon. Esta continuidad ha sido invisibilizada por una narrativa arqueológica que aún tiende a confinar lo indígena al plano del objeto, de lo muerto. El caso de la comunidad colla Serranía Poblete desafía esa clausura: lo ancestral no es ausencia, sino resistencia epistémica.

Epistemologías en tensión: extinción, silencio y saber vivo

La forma en que la cultura tiahuanaco ha sido narrada desde el campo científico no es neutra. Gran parte de la literatura arqueológica, educativa y patrimonial ha contribuido a construirla como una civilización extinta, clausurada en el pasado y confinada al análisis técnico de sus construcciones y monumentos. Esta representación —que tiende a naturalizar la separación entre el saber indígena y el conocimiento científico— se inscribe en una estructura más profunda: la colonialidad del saber.

Como ha sostenido Catherine Walsh, la colonialidad no es solo un legado histórico, sino una lógica epistémica que sigue organizando el mundo, definiendo qué conocimientos son válidos y cuáles son relegados al folclore o al silencio¹⁵. Enrique Dussel complementa esta crítica al advertir que el pensamiento moderno eurocéntrico se constituyó como un proyecto de dominación global que excluyó sistemáticamente los saberes otros: “No es que no tengan filosofía, es que fueron definidos como incapaces de tenerla”¹⁶. La epistemología moderna, en este sentido, opera como frontera: separa lo que puede ser reconocido como saber de lo que debe ser descartado, disciplinado o traducido.

Desde esta perspectiva, la exclusión no es solo temática —aquello de lo que no se habla— sino estructural: tiene que ver con los marcos que organizan la posibilidad misma de conocer. Lo que se silencia, lo que se descarta, lo que no se considera “dato”, forma parte de un campo de negación epistémica que ha operado históricamente sobre los saberes indígenas.

Frente a esa clausura, José Medina propone el concepto de justicia epistémica activa, que no se limita a integrar voces marginadas, sino que requiere desmontar las prácticas y estruc-

14 Significa que no se encuentra como huella del pasado.

15 Catherine Walsh, *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época* (Abya Yala, 2009), 25.

16 Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación* (Ediciones Coyoacán, 1998), 24.



turas que perpetúan la ignorancia¹⁷. Es un llamado a “ampliar las sensibilidades epistémicas” mediante procesos de escucha situada, responsabilidad testimonial y reparación cognitiva.

Lo que en algunos textos académicos se define como “supervivencias culturales” —con cierto tono arqueológico o residual— en la práctica son formas vivas de conocimiento, encarnadas en rituales, observaciones del cielo, modos de sembrar, narrativas comunitarias y vínculos sagrados con el agua y el cerro. Son saberes, no porque hayan sido reconocidos por la ciencia, sino porque producen sentido, sostienen vida y organizan mundos.

En el caso de la comunidad colla Serranía Poblete, estos saberes no se enuncian desde el discurso técnico, pero sí desde el hacer, sentir, pensar, vivir, desde la práctica cotidiana. Los calendarios agrícolas ajustados al movimiento del sol, los rituales de permiso al cerro, a la Pacha Mama naturaleza, el conocimiento de las vertientes y la transmisión oral de relatos, revelan un horizonte epistémico en resistencia, que interpela los límites del conocimiento dominante.

Este artículo no busca traducir esos saberes al lenguaje académico ni representarlos desde fuera. Más bien, busca hacer evidente que existen otras formas de inteligibilidad —otras lógicas, otras formas de leer el mundo— que han sido históricamente descartadas, y que hoy reclaman reconocimiento, no desde el exotismo, sino desde la justicia epistémica.

En los textos escolares chilenos de primero a octavo básico, la representación de las culturas precolombinas se centra casi exclusivamente en maya, azteca e inca como “las grandes civilizaciones americanas”. Las unidades didácticas dedicadas a la historia precolombina suelen presentar a tiahuanaco como un antecedente regional menor, sin explorar su dimensión simbólica ni su vigencia en prácticas actuales¹⁸. En los recursos del Ministerio de Educación (Educar Chile) para séptimo básico, tiwanaku aparece junto a chavín e inca como parte de las “culturas de los Andes centrales”, pero se enfatiza en la arquitectura y el arte monumental más que en la continuidad cultural o el pensamiento ancestral¹⁹. Esta priorización reforzada contribuye a una forma de silenciamiento epistémico, en la que tiahuanaco es mencionada como contexto arqueológico y no como saber vigente ni presencia viva en el Abya Yala.

Esta forma de exclusión no es anecdótica ni accidental. Responde a lo que María Emilia Tijoux ha definido como racismo epistémico: una estructura de pensamiento que naturaliza la supremacía de ciertos saberes (europeos, modernos, científicos) sobre otros considerados “inferiores”, “folklóricos” o “incompletos”²⁰. En el contexto escolar chileno, este racismo se reproduce cuando los conocimientos indígenas son presentados como antecedentes, pero no como sistemas epistémicos con capacidad interpretativa ni crítica. Como señala Tijoux, “el saber de los pueblos originarios es sistemáticamente despojado de valor teórico, reducido a

17 José Medina, *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and the Social Imagination* (Oxford University Press, 2013), 89.

18 Revisión de los currículos del Ministerio de Educación de Chile (EducarChile), que privilegian en los ciclos básicos las culturas maya, azteca e inca, y relegan a tiwanaku a un espacio marginal, con mención en actividades artísticas más que en enseñanza histórica centrada.

19 Programa educativo EducarChile para séptimo básico, sección “Culturas de América Precolombina: Andes centrales”, donde tiwanaku aparece junto a inca y chavín en perspectiva artística y patrimonial, sin abordar su dimensión epistemológica.

20 María Emilia Tijoux, “Racismo epistémico: silencios, borramientos y subordinaciones en la universidad,” en *Pensamiento crítico, descolonización y luchas sociales*, editado por Claudia Zapata (LOM, 2019), 75.

costumbre o a contenido marginal, sin agencia ni profundidad”²¹. Esta operación simbólica se alinea con lo que en este artículo propongo nombrar como epistemicidio blando: un silenciamiento disfrazado de presencia.

Desde el paradigma de la complejidad, se trata de abandonar el modelo de conocimiento acumulativo, lineal y universalizante, para abrirnos a una ciencia situada, plural, consciente de sus límites. Como afirma Walsh, “no es solo cuestión de inclusión de otras voces, sino de transformación radical de los marcos que hacen posible el conocer”.²²

Tres formas de eclipsar a tiahuanaco

La exaltación casi exclusiva de las culturas maya, azteca e inca como los grandes referentes civilizatorios de América precolombina ha contribuido de manera decisiva al eclipse epistémico de tiahuanaco. Esta tríada ha sido instalada como canon educativo y patrimonial en toda América Latina, asociando a cada una de ellas con categorías valoradas por la modernidad: saber astronómico (maya), centralización política e ingeniería (inca), poder ritual y militar (azteca). En contraste, tiahuanaco suele ser representada como una cultura misteriosa, marginal o inacabada, sin agencia política ni epistémica propia. Esta forma de jerarquización no responde solo a un criterio pedagógico, sino a lo que Walter Mignolo denomina una cartografía epistémica colonial, que selecciona, ordena y clasifica los saberes de los pueblos originarios según su utilidad dentro del relato moderno de progreso. En sus palabras, “la invención de América como unidad civilizatoria implicó una jerarquización de culturas originarias, donde unas fueron exaltadas como logros civilizatorios y otras reducidas a lo periférico o inexplicable”²³. Esta jerarquía no solo silencia, sino que condiciona qué formas de saber pueden ser enseñadas, representadas o incluso investigadas. El eclipse de la cultura tiahuanaco no puede entenderse sin observar, en paralelo, esta hipervisibilización simbólica de las culturas maya, azteca e inca, que han sido instaladas como los grandes referentes civilizatorios de América precolombina. Esta jerarquización epistémica se reproduce en libros escolares, documentales, museos y políticas de patrimonio, donde las culturas mencionadas son presentadas como portadoras de sofisticación política, desarrollo urbano y avances científicos, mientras que otras —como tiahuanaco— quedan relegadas a un lugar marginal o antecedente. La construcción del imaginario continental ha sido selectiva: lo maya representa el saber astronómico; lo inca, el orden estatal y la ingeniería; lo azteca, la organización guerrera y religiosa. Tiahuanaco, en cambio, es presentada como un misterio, una cultura enigmática o incompleta. Esta asimetría en la valorización simbólica no es ingenua: responde a un sistema de producción de conocimiento que canoniza ciertas narrativas y silencia otras, con lo cual configura una cartografía epistémica desigual.

Esta jerarquización epistémica se sostiene a través de mecanismos concretos. El silenciamiento epistémico de tiahuanaco no se limita a su omisión. Por el contrario, su exclusión opera a través de mecanismos simbólicos que producen presencia subordinada. En esta investigación identifiqué tres formas concretas mediante las cuales la cultura tiahuanaco

21 *Ibid.*, 84.

22 Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*, 39.

23 Walter D. Mignolo, *The Idea of Latin America* (Blackwell, 2005), 72.



ha sido eclipsada por el canon historiográfico y escolar, especialmente en relación con las culturas maya, azteca e inca:

1. Subordinación cronológica:

En los textos escolares, tiahuanaco suele ser presentada como una “cultura preincaica”, es decir, como antecedente que carece de proyecto civilizatorio propio. Esta clasificación cronológica la inscribe en un relato evolutivo que legitima al Imperio Inca como cima del desarrollo andino, desplazando la agencia histórica y epistémica de tiahuanaco al plano del antecedente técnico.

2. Visibilidad estética sin profundidad epistémica:

Aunque su cerámica, arquitectura y escultura son altamente difundidas en manuales y museos, el relato se centra en lo visual y lo monumental. El sistema simbólico, cosmológico y agrícola de tiahuanaco queda fuera del campo del saber. Es una forma de lo que denomino presencia desactivada: se la muestra, pero no se la reconoce como forma de conocimiento.

3. Neutralización patrimonial:

En contextos educativos y turísticos, tiahuanaco aparece como parte del “patrimonio cultural” latinoamericano, sin agencia actual ni continuidad. Esta patrimonialización la convierte en objeto de conservación, pero no de diálogo. Es una manera elegante de inscribirla en la memoria, despojándola de su potencia crítica en el presente.

Estas tres formas configuran un proceso de eclipse epistémico, donde el saber ancestral no es negado, sino marginado mediante estrategias que lo clasifican, exhiben o neutralizan. Desde allí se sostiene la idea de un pasado glorioso sin presente ni futuro. Esta operación simbólica impide reconocer que tiahuanaco no es solo origen, sino también posibilidad: una forma distinta de concebir el tiempo, el territorio y el saber.

Relatos orales y copresencia territorial

La cosmovisión milenaria de los pueblos del sur nos enseña que todo comienza con el sol. El Inti Raymi, el We Tripanu, el Machaq Mara, no son celebraciones folclóricas ni actos culturales: son ritos vivos que conectan cuerpo, memoria, comunidad y cosmos. Son formas de relación con el tiempo, con madre tierra naturaleza, con los ciclos de la existencia. Son calendarios del corazón, marcados no por relojes, sino por el pulso y sentir, sentir de quienes habitan²⁴.

24 Katia Riveros Zepeda, “Cuando el sol vuelve a nacer: la justicia implica reconocer que los pueblos indígenas tienen epistemología”, *Voz Indómita*, 27 de junio de 2025. <https://vozindomita.org/cuando-el-sol-vuelve-a-nacer>

Figura 1. Comunidad colla Serranía Poblete durante la ceremonia del Machaq Mara (21 de junio de 2024)



Fuente: Revista Voz Indómita²⁵

Invitada por la comunidad colla Serranía Poblete, junto a ellos participé en la ceremonia del Machaq Mara —la nueva vuelta del sol, según la cosmovisión andina, fue una conmemoración cultural no para ser observada desde fuera, sino un acto profundo de renovación del vínculo entre la comunidad, el territorio y el cosmos. En la madrugada, ascendimos en silencio hacia un punto ritual en el cerro, llevando en la mano una piedra como símbolo de la estadia para dejar en la apacheta; allí, en el sitio ceremonial, había alimentos, semillas y ofrendas. Alrededor del fuego, la espera se volvió contemplación, mientras el cielo se aclaraba lentamente. Cuando el primer rayo solar tocó la montaña, la comunidad expresó su gratitud con gestos pausados, palabras sencillas y un respeto profundo por los elementos y con alegría expresada por un gran grito “Jallalla”²⁶. Lo que allí se compartía no era una representación de un quehacer antiguo, sino una práctica viva de un conocimiento que orienta el tiempo, el trabajo y la vida comunitaria. En esa experiencia vivencí al sol no como objeto de estudio, sino como parte de una relación de cuidado y memoria. Lo que se aprende en esa ceremonia no se memoriza: se siente, se camina, se observa en silencio, se abraza con el saludo de año nuevo, es una forma de conocimiento que se transmite en el gesto, en el cuerpo, en la presencia, en la vida. Ese amanecer no fue una observación del cielo, sino una manera de estar con él, en esa forma de estar, que el saber se cultiva desde la reciprocidad.

Caminé como todos los miembros de la comunidad, como una más, por el sendero que lleva al círculo sagrado que circunda el fuego; las familias con banderas y adornos de colores recuerdan la alegría y gratitud por la vida. Deposité la semilla, la tapé con tierra, la rocié con agua, pensé en los propósitos para este nuevo año y recordé a quienes nos dejaron y están en otro plano.

25 La imagen no busca ilustrar, sino sostener una memoria territorial viva. Se publica con consentimiento de la comunidad y en coherencia con la ética de copresencia adoptada por esta investigación.

26 *Jallalla* es una expresión de origen aymara utilizada en ceremonias comunitarias andinas como gesto de afirmación, gratitud y fuerza colectiva. Se pronuncia en contextos rituales como el *Machaq Mara* para saludar al sol, honrar a la Pachamama y reafirmar el vínculo con el territorio. Su uso connota alegría, respeto y compromiso espiritual con la vida y la memoria de los pueblos.

Este es el relato de uno de los encuentros con la comunidad y de las conversaciones con sus líderes y lideresas, acompañadas siempre de la calidez de las palabras y la generosidad.

También he trabajado e interactuado directamente en la escuela donde la comunidad colla Serranía Poblete está radicada. En ese espacio he podido observar cómo los saberes ancestrales coexisten —muchas veces en tensión— con el currículo escolar formal. Mientras los equinoccios son explicados en la sala de clases como fenómenos astronómicos, en las rutinas comunitarias se viven como hitos relacionales, momentos de reciprocidad y agradecimiento. Esta brecha revela lo que el educador y académico chileno Juan Mansilla ha llamado “la asimetría epistémica en la escuela chilena rural”, donde el conocimiento ancestral no es negado explícitamente, pero sí silenciado en su profundidad²⁷.

Desde el pensamiento de José Medina, estos relatos pueden leerse como prácticas de resistencia epistémica que amplían el horizonte de la imaginación social²⁸. Y desde Enrique Dussel, lo que allí se expresa es una “memoria insurgente”²⁹, una *hermenéutica de la liberación*³⁰ que redefine el lugar de los pueblos originarios como sujetos epistémicos con autoridad y agencia³¹.

Estos relatos, además de activar la memoria local, permiten rastrear vínculos profundos entre formas de vida actuales y matrices culturales más amplias. En este sentido, la comunidad colla Serranía Poblete no reproduce un pasado ajeno, sino que actualiza, desde su experiencia territorial, elementos esenciales del pensamiento tiahuanacota.

Esta continuidad, sostenida en la práctica comunitaria, también ha sido objeto de reconocimiento jurídico en el marco del Estado-nación chileno, aunque sin una restitución epistémica real.

Reconocimiento legal del pueblo colla

Este vínculo entre el pueblo colla y el legado tiahuanacota adquiere también una dimensión jurídica y política en el Chile contemporáneo. El reconocimiento oficial del pueblo colla como etnia indígena fue establecido mediante la Ley n.º 19.253, promulgada el 28 de septiembre de 1993, que dio origen a la actual Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Este marco legal definió a los colla como parte de los pueblos originarios del país y les otorgó personalidad jurídica, derechos culturales y acceso a políticas de desarrollo con enfoque territorial³². Sin embargo, dicho reconocimiento no ha implicado necesariamente una

27 Juan Mansilla Sepúlveda, “Educar en contextos indígenas: desafíos epistemológicos en la escuela rural chilena”, *Revista Perspectivas de la Educación* 43, n.º 2 (2021): 45-62.

28 José Medina, *The Epistemology of Resistance* (Oxford University Press, 2013), 121.

29 La memoria insurgente es aquella que rescata la voz y la experiencia de los pueblos y sujetos históricamente negados por la modernidad/colonialidad. Se opone a la memoria oficial, construida desde el poder colonial y capitalista, que narra la historia en clave de progreso lineal y universal.

30 Corriente interpretativa surgida en América Latina que busca cuestionar categorías universales que invisibilizan experiencias concretas de opresión.

31 Enrique Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (Trotta, 1998), 81.

32 Ley n.º 19.253 de 1993. *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.*

valorización epistémica de sus saberes, pues los sistemas educativos, científicos y patrimoniales aún operan en marcos de exclusión simbólica, donde los conocimientos comunitarios son instrumentalizados, “estetizados” o simplemente ignorados.

Inclusión científica, complejidad y restitución epistémica

Hablar de inclusión científica exige distinguir entre dos horizontes profundamente distintos. Por un lado, un enfoque integrador que pretende “incluir” voces, relatos o saberes indígenas en el marco ya dado del conocimiento dominante, sin transformar sus criterios ni sus estructuras. Y por otro, un enfoque crítico que desestabiliza el canon epistemológico, reconfigura las condiciones de producción del conocimiento y reconoce la legitimidad de otras formas de inteligibilidad.

Desde esta segunda perspectiva, inclusión científica no significa añadir elementos culturales al conocimiento académico, sino ampliar los criterios de validez epistémica y repensar qué cuenta como ciencia, desde dónde se produce y con qué fines. La inclusión científica crítica implica asumir que el campo de la ciencia ha operado históricamente como dispositivo de exclusión³³, y que la transformación no puede ser solo metodológica, sino también ética, política y ontológica. Carlos Maldonado ha planteado que la ciencia no debe aspirar a la neutralidad ni a la universalidad, sino que debe pensarse como práctica situada, abierta a la incertidumbre y a la pluralidad. En sus palabras, “la complejidad no es un método, sino una forma de estar en el mundo, de vincularse con el conocimiento y con los otros”³⁴.

Esta crítica puede profundizarse si se consideran aportes desde la pedagogía crítica, el feminismo y las epistemologías del sur. La posibilidad de una inclusión científica crítica exige también interrogar los modos afectivos, éticos y políticos desde los cuales nos vinculamos con el conocimiento.

Como plantea Bell Hooks, “la enseñanza como práctica de libertad” solo es posible cuando se reconoce el cuerpo, el deseo y la subjetividad como parte del proceso de conocer³⁵. Este principio es aplicable a las formas de producir ciencia: no basta con métodos rigurosos si el vínculo con los saberes está mediado por desconfianza, “exotización” o reducción técnica. Una ciencia que se sitúe en diálogo con saberes ancestrales no puede hacerlo desde la distancia, sino desde el compromiso y la copresencia.

Desde esta mirada, los saberes indígenas no deben ser tratados como aportes parciales que complementan la ciencia occidental, sino como sistemas epistemológicos con lógica propia. Tal como advierte Catherine Walsh, la inclusión no puede ser pensada como suma de voces, sino como alteración de los marcos coloniales de inteligibilidad; es decir, del modo en que se define qué es conocimiento y qué no³⁶.

33 La ciencia moderna, lejos de ser neutral, se ha constituido históricamente como dispositivo de exclusión y jerarquización de saberes.

34 Carlos Eduardo Maldonado, *Complejidad y pensamiento complejo: una aproximación transdisciplinar* (Siglo del Hombre Editores, 2011), 73.

35 Bell Hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (Routledge, 1994), 15.

36 Silvia Rivera Cusicanqui, *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos para desmontar el discurso colonial* (Tinta Limón, 2018), 22.



Silvia Rivera Cusicanqui añade que una inclusión sin transformación reproduce el mismo sistema de subordinación: “no basta con reconocer lo indígena en el pasado; hay que desmontar los discursos que lo vacían de sentido y agencia en el presente”³⁷. En este sentido, pensar una ciencia otra —compleja, situada, afectiva— requiere una práctica constante de desobediencia epistémica, no solo en lo que se investiga, sino en cómo se escucha, se interpreta y se enuncia.

En este marco, se revisan algunos textos sobre tiahuanaco que ejemplifican el modo en que la exclusión epistémica opera silenciosamente. Por ejemplo, en obras como *Tiwanaku and Its Hinterland* de Alan Kolata, tiahuanaco es descrita en términos estrictamente funcionales: ingeniería hidráulica, planificación urbana, ciclos de producción³⁸. Aunque se reconoce la sofisticación de estas estructuras, se omite por completo su dimensión simbólica, ritual y cosmológica como fuente de conocimiento legítimo.

Del mismo modo, en compilaciones educativas y museográficas ampliamente difundidas en América Latina, como los textos escolares de historia precolombina, la cultura tiahuanaco aparece como “antecesora técnica” del Imperio Inca, sin agencia simbólica ni presencia viva. La ritualidad solar se menciona como parte de un “sistema de creencias”, pero no como lógica epistémica. Este encuadre refuerza una forma de epistemicidio blando³⁹: los saberes no se niegan, pero se subordinan al discurso técnico occidental.

Frente a esto, la comunidad colla Serranía Poblete, al seguir ciclos solares para sembrar y cosechar, no “preserva una tradición”: ejecuta una epistemología propia, vinculada al territorio, al cielo, al lenguaje del cerro y a la memoria colectiva. Lo que desde fuera puede leerse como ritual, es en verdad conocimiento encarnado, validado por generaciones y por el cuidado de la vida, que manifiesta conocimientos de uso de plantas medicinales a través de prácticas con miembros de la comunidad y con quienes deseen conectar y sanar a través de esos saberes.

La inclusión científica crítica, entonces, no se limita a una apertura estética al “otro”, sino que implica una restitución epistémica: reconocer que lo que ha sido llamado folclore, oralidad o costumbre, son también formas legítimas de conocer. No en cuanto se parezcan a la ciencia moderna, sino precisamente porque plantean otra relación con el saber, el cuerpo y el mundo.

Lengua, currículum y restitución epistémica

Una inclusión científica crítica no puede estar desligada de la dimensión lingüística. La promulgación de la Ley 20.604, que reconoce las lenguas de los pueblos originarios como parte del patrimonio cultural intangible de Chile, constituye un marco legal relevante para

37 Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*, 28.

38 Alan Kolata, *Tiwanaku and Its Hinterland: Archaeology and Paleoecology of an Andean Civilization*, vol. 1 (Smithsonian Institution Press, 1993).

39 *Epistemicidio blando* es una expresión que propongo para referirme a formas sutiles, no explícitas, de desactivación del valor epistémico de ciertos saberes. A diferencia del epistemicidio directo (borramiento, negación, represión), el epistemicidio blando opera a través de la folklorización, la neutralización pedagógica o la reducción del saber a objeto patrimonial, sin reconocimiento de su vigencia ni agencia cognitiva.

repensar el currículum desde una perspectiva de pluralidad epistémica. Sin embargo, su implementación en el sistema educativo ha sido limitada, simbólica y superficial. Las lenguas originarias —como el quechua, el aymara, el mapuzugun o el kunza— rara vez son incorporadas como herramientas cognitivas o como expresiones de racionalidad propia. Cuando aparecen, lo hacen desprovistas de su dimensión filosófica, política y epistémica, reducidas a vocabulario básico o a actividades aisladas. Esta exclusión se expresa con fuerza en el currículum nacional, donde los pueblos indígenas siguen siendo enseñados como “objetos culturales” del pasado y no como sujetos cognitivos con capacidad de interpretar y construir mundo.

Incorporar las lenguas indígenas no solo como vehículos comunicacionales, sino como portadoras de epistemologías vivas, es un paso necesario hacia una justicia epistémica real. Como ha señalado Catherine Walsh, “el lenguaje no es solo forma de expresión, es también lugar de pensamiento”⁴⁰. Desde esta perspectiva, reconocer el valor epistémico de la lengua es reconocer otras formas de conocer, de nombrar la realidad, de habitar el tiempo y el territorio. El desafío no es solo enseñar lenguas originarias, es transformar el currículum monocultural y monolingüe que sigue reproduciendo el epistemicidio silencioso en las aulas.

Uno de los principales desafíos para una inclusión epistémica real en los contextos escolares son las tensiones y desafíos que enfrentan los sabedores tradicionales y los docentes formados en lógicas occidentales. Aunque muchas escuelas rurales han intentado abrir espacio a saberes comunitarios, estas iniciativas suelen enfrentarse a la rigidez del currículum nacional, a los estándares de evaluación y a la formación profesional basada en el enfoque técnico. Los sabedores —portadores de conocimiento ancestral— son muchas veces convocados como recurso cultural externo, sin que se reconozca su estatuto epistémico ni se les otorgue un lugar legítimo en los procesos de enseñanza. Esta asimetría produce efectos profundos: pedagogías de extractivismo simbólico, instrumentalización de las lenguas y prácticas de consulta sin diálogo. El riesgo es que la escuela, en lugar de generar encuentro, reproduzca un sistema que valida solo ciertos saberes y subalterniza los demás. Avanzar hacia una relación horizontal entre maestros y sabedores requiere una transformación ética, política y formativa que aún está pendiente en las políticas públicas educativas.

Desde una mirada crítica a la educación intercultural en Chile, Juan Mansilla ha señalado que el sistema escolar ha operado históricamente como un agente de colonialidad, privilegiando el castellano como lengua única y desplazando los saberes originarios hacia la periferia de lo pedagógico. Esta dinámica ha generado una relación profundamente asimétrica entre el conocimiento escolar y el saber ancestral, donde los docentes reproducen lógicas académicas externas al territorio, y los sabedores tradicionales son tratados como referentes culturales sin estatuto epistémico propio. Esta tensión, lejos de ser un problema individual, expresa una estructura educativa que instrumentaliza la diversidad sin transformarse a sí misma, y reproduce una monoculturalidad que desactiva el diálogo.

En numerosas escuelas rurales chilenas —incluyendo aquellas en contextos colla o mapuche— se observan tensiones significativas entre los sabedores tradicionales y los docentes formados bajo paradigmas académicos occidentales. Como lo demuestra Juan Mansilla Sepúlveda en su estudio sobre educación intercultural en contextos mapuche-lafkenches, “el Estado chileno asumió un carácter monocultural, homogeneizador y colonizador, a través

40 Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*, 33.



de la difusión del idioma castellano en el sistema escolar, invisibilizando el mapunzugun” y generando así una relación “asimétrica de conocimientos en el aula”⁴¹. Esta asimetría se traduce en que los sabedores son convocados como recursos culturales externos, sin que se reconozca su estatuto epistémico ni su autoridad cognitiva. El sistema escolar —regulado por estándares nacionales⁴², currículos rígidos y evaluaciones estandarizadas— termina por instrumentalizar los saberes comunitarios y legitimar una pedagogía extractiva que desactiva la posibilidad de diálogo genuino. Avanzar hacia una relación horizontal entre maestros y sabedores exige repensar la formación docente desde una perspectiva intercultural crítica y reivindicativa, capaz de reconocer la voz ancestral como agente epistemológico, no como folklore.

Horizontes abiertos o nudos para seguir pensando

Quedan abiertas, sin embargo, preguntas que desbordan los límites de esta investigación y que podrían orientar nuevas exploraciones. ¿Cómo dialogan, resisten o se transforman los saberes ancestrales cuando ingresan a la escuela?, ¿qué formas de mediación son posibles entre el lenguaje ritual y el lenguaje curricular?, ¿de qué manera el conocimiento científico puede abrirse a la afectividad, al silencio, al tiempo no lineal, sin desactivarlos? Estos nudos no buscan ser resueltos, sino sostenidos en su tensión, como parte de un camino investigativo que, en lugar de clausurar, abre. En el entretejido de memorias, cuerpos y territorios, emergen otras formas de preguntar, otras maneras de nombrar y también otras exigencias éticas para quien investiga. Tal vez ahí —en ese no saber que escucha, en esa ciencia que se descentra— se gestan las preguntas más fecundas para el devenir.

176

Conclusiones

Lo ancestral no es pasado, es posibilidad.

Este artículo ha buscado desestabilizar la imagen arqueológica y extinta de la cultura tiahuanaco, mostrando cómo su legado epistémico persiste y se actualiza en comunidades andinas vivas, particularmente en la comunidad colla Serranía Poblete, en la región de Atacama. Allí, lo ancestral se practica, la relación con el sol, el cerro y el agua no es una evocación del pasado, sino una forma presente de organizar el tiempo, de sembrar, de agradecer, de saber.

Desde una perspectiva crítica de inclusión científica y en el marco del paradigma de la complejidad, esta investigación ha evidenciado que los saberes indígenas no requieren ser incorporados al canon científico dominante, sino reconocidos como formas de conocimiento legítimas, con racionalidad propia. No se trata de sumar contenidos interculturales a planes de estudio, ni de tematizar la diversidad: se trata de transformar los criterios desde los cuales decidimos qué es conocimiento y qué no lo es.

La noción de *epistemicidio blando* propuesta aquí, da cuenta de un fenómeno estructural: los saberes ancestrales no son negados, pero sí desactivados, folklorizados, reducidos a lo

41 Mansilla Sepúlveda, “Tensiones entre el saber mapuche (Mapun kimün) y el saber escolar chileno”.

42 Se refiere al sistema de acreditación por competencias (OCDE) que establece estándares de calidad.

patrimonial. Frente a ello, la inclusión científica, si pretende ser ética y no utilitaria, debe convertirse en un proceso de restitución epistémica, que reconozca y devuelva su lugar a las epistemologías negadas, sin traducirlas ni encorsetarlas⁴³.

Asimismo, este artículo no ha pretendido representar a la comunidad, sino pensar con ella, desde una posición de copresencia y reflexividad. La voz situada de la investigadora es parte de este proceso: una práctica de escucha, de afectividad y de compromiso con otras formas de inteligibilidad. Como plantea Silvia Rivera Cusicanqui, no basta con incluir lo indígena: hay que desmontar los marcos coloniales que lo vacían de sentido.

Hacia una ciencia otra —afectiva, situada, comunitaria y crítica— se abre un horizonte posible. Un horizonte en el que lo ancestral no sea considerado pasado, sino futuro epistémico: un modo de pensar, de sentir y de cuidar el mundo desde otras gramáticas.

Reconocer la vigencia epistémica de culturas como tiahuanaco no significa simplemente mirar hacia el pasado con otros ojos, sino abrir el presente a formas distintas de comprender el mundo, de habitar el tiempo y de vincularnos con el territorio y con los otros. En comunidades como la colla Serranía Poblete, los saberes no se archivan ni se representan: se viven. Se expresan en las prácticas agrícolas ajustadas al movimiento solar, en las ceremonias que dan sentido a los ciclos, en las palabras que se transmiten en confianza, y en el cuidado que se ejerce sobre el agua, el cerro, el cuerpo y la comunidad. A lo largo de esta investigación, y desde una voz que no pretende representar sino acompañar, he aprendido que estos saberes no requieren ser traducidos ni legitimados por la academia para existir; pero sí reclaman ser reconocidos como conocimientos válidos, complejos y necesarios. Esta experiencia ha mostrado que el desafío no está solo en incluir voces distintas en el discurso científico, sino en transformar los marcos desde los que ese discurso se construye: los modos de preguntar, de escuchar, de escribir y de compartir. Lo ancestral, en este sentido, no es una raíz quieta ni una memoria lejana, sino un modo de andar el presente con atención, con vínculo, con sentido. Allí donde el saber no se acumula, sino que se cultiva y se ofrece, se abren posibilidades para una ciencia que no domine, sino que acompañe; que no explique, sino que dialogue; que no mida, sino que reconozca. Porque quizá la tarea pendiente no sea explicar lo indígena, sino descolonizar la mirada con la que hemos aprendido a observarlo.

Declaraciones finales

Financiamiento

Sin financiación.

Conflictos de intereses

La autora declara no tener conflicto de intereses.

43 Se refiere a poner una camisa de fuerza que aprisione e impida la flexibilidad.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Datos abiertos

La autora declara que no se han publicado datos del artículo en otras bases de acceso abierto.

Agradecimientos

A Nelson Torrejón, Comunidad Colla Serranía Poblete, Atacama, Chile.

Referencias Bibliográficas

- Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación*. Ediciones desde Abajo, 2015.
- Hooks, Bell. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge, 1994. <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>
- Janusek, John Wayne. *Ancient Tiwanaku: Case Studies in Early Andean Civilization*. Cambridge University Press, 2008.
- Kolata, Alan L. *Tiwanaku and Its Hinterland: Archaeology and Paleoecology of an Andean Civilization*. Smithsonian Institution Press, 1993.
- Ley n.º 19.253 de 1993. *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*.
- Ley n.º 20.604 de 2012. *Reconoce las lenguas de los pueblos originarios como parte del patrimonio cultural intangible del país*.
- Maldonado, Carlos Eduardo. *La complejidad: vertientes y contextos*. Ediciones desde Abajo, 2009.
- Mansilla Sepúlveda, Juan Guillermo. "Tensiones entre el saber mapuche (Mapun kimün) y el saber escolar chileno". *Encuentros. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe* 28 (2022-2023).
- Medina, José. *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imaginations*. Oxford University Press, 2013. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199929023.001.0001>
- Mignolo, Walter D. *The Idea of Latin America*. Blackwell, 2005.
- Rivera Cusicanqui, Silvia. *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos para desmontar el discurso colonial*. Tinta Limón, 2018.
- Riveros Zepeda, Katia. "Cuando el sol vuelve a nacer: la justicia implica reconocer que los pueblos indígenas tienen epistemología" *Voz Indómita*, 27 de junio de 2025. <https://vozindomita.org/cuando-el-sol-vuelve-a-nacer>
- Skliar, Carlos. *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (im)posible*. Novedades Educativas, 2005.
- Tijoux, María Emilia. "Racismo epistémico: silencios, borramientos y subordinaciones en la universidad". En *Pensamiento crítico, descolonización y luchas sociales*, editado por Claudia Zapata. LOM, 2019.
- Walsh, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Abya-Yala, 2005.