

# Saberes ancestrales y ecoalfabetización a través de las artes: una mirada desde/hacia pueblos indígenas en Chile

Gala Fernandez-Fresard<sup>1</sup>  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
gala.f@uc.cl  
orcid.org/0000-0001-7496-6447

Recibido: 11-11-2020 Aceptado: 19-05-2021

## Resumen

El artículo propone la visibilización de saberes ancestrales de pueblos indígenas en Chile, a través de la investigación-creación, como una nueva estrategia para la ecoalfabetización en educación. El actual contexto en el que se desarrollan los diferentes grupos sociales en Latinoamérica se caracteriza por la diversidad e interculturalidad. Además, dichos grupos se despliegan en un escenario de crisis ambiental global. Estos antecedentes convierten en una necesidad nutrir el proceso enseñanza/aprendizaje de la relación sagrada que las comunidades indígenas establecen con la naturaleza, la que les ha permitido un diálogo sostenible con ella, desde hace siglos.

**Palabras claves:** Saberes ancestrales, Artes, Ecoalfabetización.

---

1. Profesora Asistente, Escuela de Teatro, Facultad de Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile. Embajadora UC para la acción climática, Investigadora Grupo Culturas, pueblos y creencias CERUC.

## **Ancestral wisdoms and ecoliteracy through the arts: a look from/towards indigenous peoples at Chile**

### **Abstract**

This article proposes to make visible the ancestral knowledge of indigenous peoples in Chile, through research-creation, as a new strategy for eco-literacy in education. The current context in which different social groups in Latin America develop is characterized by diversity and interculturality. In addition, these groups are deployed in a scenario of global environmental crisis. This background makes it necessary to nurture the teaching/learning process of the sacred relationship that indigenous communities establish with nature, which has allowed them a sustainable dialogue with it for centuries.

**Key words:** Ancestral knowledge, Arts, Ecoliteracy

## **Saberes ancestrais e a ecoliteracia através das artes: um olhar de/para povos indígenas no Chile**

### **Resumo**

O artigo propõe a visibilização do conhecimento ancestral dos povos indígenas no Chile, através da pesquisa-criação, como uma nova estratégia para a alfabetização ecológica na educação. O contexto atual em que diferentes grupos sociais na América Latina se desenvolvem é caracterizado pela diversidade e interculturalidade. Além disso, estes grupos estão implantados em um cenário de crise ambiental global. Esse histórico torna necessário alimentar o processo de ensino/aprendizagem da relação sagrada que as comunidades indígenas estabelecem com a natureza, o que lhes tem permitido um diálogo sustentável com ela há séculos.

**Palavras-chave:** Conhecimento ancestral, Artes, Eco-alfabetização

ISSN 2452-5855

DOI: DOI: 10.5354/2452-5855.2021.59845

<https://revistadepedagogia.uchile.cl/>

## 1. Necesidad de una nueva estrategia

### 1.1. Desde dónde hablar

Es imposible comenzar este artículo sin referirse al hecho que constituye hablar desde/hacia pueblos indígenas en Chile, sin ser indígena, por lo que se hace necesario puntualizar algunos aspectos importantes relativos al lugar desde donde se hablará de dichos pueblos. No obstante lo observado en la última publicación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile MINCAP “Recomendaciones para nombrar y escribir sobre pueblos indígenas y sus lenguas” (2020), que señala como aceptable el término pueblos originarios, se ha decidido hablar de pueblos indígenas y no originarios, ya que se considera válida la afirmación de Accossatto respecto de que al “hablar de *pueblos originarios* –la noción de “origen” nos remite a un pasado que se imagina quieto, estático y arcaico– se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se los excluye como sujetos político protagónicos del presente” (2017, p. 175), junto al hecho que releva Silvia Rivera Cusicanqui al referir que los indígenas son “seres contemporáneos, coetáneos y en esa dimensión –el *aka pacha*– se realiza y despliega nuestra propia apuesta por la modernidad” (Accossatto, 2017, p. 175). Sin perjuicio de lo anterior, se hablará de ‘saberes ancestrales’ de los pueblos indígenas, entendiendo que, como señala Luis Huáscar Antezana, la frase aymara *ñawpax manpuni* (mirar hacia atrás que también es un ir hacia adelante), puede condensar el pulso de la cosmovisión indígena respecto del tiempo. Como refiere Rivera Cusicanqui “el mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente” (Accossatto, 2017, p. 174). En este sentido, se alude a los saberes ancestrales como fruto de la tradición oral de los pueblos indígenas, es decir, de lo que Spivak llamaría rumor, ya que:

El rumor evoca la camaradería porque pertenece a cada «lector» o «transmisor». Nadie es su origen o fuente. De esta manera, el rumor no es error, sino primordialmente (originariamente) errante, siempre en circulación, sin una fuente asignable. Esta ilegitimidad lo hace accesible a la insurgencia. Su «transitividad

absoluta» (diríamos «indefinida», dado que «puede atribuírsele fuente(s) ficticias»), que se desmorona en el origen y en el final (clara imagen de la escritura), puede describirse como el modelo recibido de habla, en el sentido estrecho («la colateralidad de palabra y hecho brotan de una voluntad común»), tan sólo bajo la influencia del fonocentrismo. (2008, p. 57)

En este mismo sentido, se considerará a los pueblos indígenas como lo que Spivak denomina insurgentes o subalternos (2008). También se hablará de comunidades indígenas, sin querer referirse a una entidad estática que habría sobrevivido desde un pasado anterior a la colonización española, sino más bien a la comunidad anarquista que releva Cusicanqui (2016). También se hablará de identificación en lugar de identidad, cuando se aluda a pueblos o personas indígenas, porque de esta manera, según Cusicanqui, se enfatiza su carácter procesual y contingente (Accossatto, 2017).

## 1.2. El desafío de la diversidad en ecoalfabetización

En el presente siglo, la diversidad es un tema contingente en el desarrollo de las sociedades, en especial respecto de la creciente multiculturalidad<sup>2</sup> que enfrentamos, dada la fuerte tendencia al alza de migración que hemos experimentado a nivel global en los últimos diez años. Según la Organización de Naciones Unidas, el número de migrantes en 2019 aumentó en 51 millones a nivel mundial, respecto de la misma cifra en 2010, “los migrantes internacionales comprenden un 3,5% de la población mundial, cifra que continúa en tendencia ascendente comparándola con el 2,8% de 2000 y el 2,3% de 1980” (Naciones Unidas - UN Migración, 2020 a). Sumado al progresivo carácter migrante de la población, el crecimiento exponencial de la población

---

2. Se habla de multiculturalidad en este punto porque la mera coexistencia de personas de diferentes culturas en un mismo espacio no supone la interculturalidad a la que alude el título de este artículo, ya que, para que ésta suceda, son necesarias determinadas circunstancias, que se referirán más adelante.

del que ha dado cuenta la UN indica que “la población mundial podría alcanzar su punto máximo a fines del siglo actual” (Naciones Unidas, 2020 b) y, tal como señala García, “si además consideramos el uso actual y desmedido de los recursos naturales, podemos predecir que las generaciones futuras se verán seriamente vulneradas y que esta forma de crecimiento resultará insostenible” (2018, p. 118).

Considerando la interrelación que actualmente opera entre una multiplicidad de escenarios críticos, es importante tener en cuenta lo que Svampa denomina “factores del giro antropocénico” (todos provocados por la acción voluntaria del ser humano), entre los que refiere: el cambio climático debido al calentamiento global, la pérdida de biodiversidad, la acidificación de los océanos, los cambios en los ciclos biogeoquímicos, el crecimiento de la población mundial, y los cambios en el modelo de consumo (2019). Además, García ha señalado que “esta sociedad patriarcal ha venido contemplando la naturaleza, como si esta fuera un bien disponible y sin límite, dando por sentado que los recursos naturales simplemente están para la satisfacción del hombre” (2018, p. 119). Podemos considerar que nos situamos en un escenario de emergencia ecológica sistémica, ante el que es necesario buscar nuevas estrategias de acción -pues claramente las que hemos encontrado no han dado el resultado esperado-, y educar para ello, en la línea de lo que plantea Aranda al referir que:

Los problemas asociados a dinámicas de cambio cultural que devienen de la globalización actual en las sociedades latinoamericanas implican nuevas maneras de formar a los futuros educadores, que deben basarse en la investigación sobre lo inter y multicultural de la sociedad y los procesos de socialización y educación en un contexto de inmigraciones crecientes. (2011, p. 302)

En este plano, es necesario volver a reflexionar sobre las estrategias de ecoalfabetización que aplicamos en la escuela, de manera de contribuir sustancialmente al desarrollo de un mundo sostenible, en el complejo contexto de emergencia ecológica sistémica, que ya se ha expuesto.

Tal como señalan McBride, Brewer, Berkowitz y Borrie, (2013), el término alfabetización medioambiental (Environmental Literacy) de Roth en 1968, antecedió al de alfabetización ecológica (Ecological Literacy) de Rissel en 1986, dando paso con posterioridad al término de ecoalfabetización (Ecoliteracy), utilizado en primera instancia por Capra en 1997, basándose principalmente en el trabajo de Orr de 1992 sobre alfabetización ecológica. Ecoalfabetización puede entenderse en un sentido amplio como la “educación para una vida sostenible” (McBride et al., 2013, p. 3) y, según Arias -parafraseando al mismo Capra-, como “comprender los principios de organización que los ecosistemas han desarrollado para sostener la red de la vida” (2019, p. 50), entendiéndose además que “la ecoalfabetización se relaciona profundamente con conceptos como la interdependencia entre todos los seres vivos, los ciclos continuos de la naturaleza y la importancia de la diversidad como base para la sostenibilidad de la vida” (2019, p. 50).

A pesar de que existe, por lo menos desde fines de los años sesenta, una conciencia expresa de la necesidad de ecoalfabetizar, las estrategias para abordar esta área de la educación parecen no haber surtido un efecto significativo, toda vez que la catástrofe ecológica no sólo persiste, sino va en franco aumento. Esto no puede sino ser indicio de que no nos formamos adecuadamente en una conciencia ambiental, ni en una educación para una vida sostenible, sino que ésta es una preocupación que la gran mayoría de las personas no maneja entre sus prioridades.

El presente artículo plantea que una nueva estrategia para la ecoalfabetización en la educación es la visibilización de saberes ancestrales de pueblos indígenas, a través de la investigación-creación en artes como pieza fundamental, a fin de nutrir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la relación sagrada que estas sociedades establecen con la naturaleza, la que les ha permitido un diálogo sostenible con ella, desde hace siglos.

### 1.3. Cómo entender la diversidad

Se ha señalado el concepto de diversidad como un tema contingente en el desarrollo de las sociedades, lo que hace necesario referir qué se entenderá por ella. El concepto de lo contradictorio o no idéntico, referido por Meillasoux (2019), que carece de una alteridad en la cual devenir, de alguna manera explica el concepto de lo diverso y, a partir de ello, puede pensarse en una diversidad original, que representaría la contingencia radical alojada en la contradicción del universo versus la finitud humana, es decir: el ser humano y el universo constituirían la primera relación de diversidad. En esta misma línea, puede pensarse que el principio o sentido de un comienzo del que habla Badiou (1991), se refiere a una clave del origen: el origen del ser humano puede radicar en algún sentido en el reconocimiento de su finitud en comparación con el universo, lo que le da identidad, porque define la diferencia entre un sujeto universal y un sujeto trascendental.

La diferencia, o lo diverso, puede conectarse también con la idea de desigualdad que refiere Rancière (2008), entendiéndola como la diversidad, ya que sólo puedo ser igual a mí misma/o. Por tanto, plantearse frente a la diversidad nos sitúa frente a la diferencia, a nuestra propia diferencia: nos plantea frente a un espacio en el que somos únicas/os y estamos totalmente solas/os. Ahora bien, el mundo no puede ser construido en soledad, necesitamos a un/a otro/a y, como plantea Maturana, a la emoción del amor, de manera de fluir y lenguajear, creando realidad (Ocaña, 2015). Mi experiencia con un/a otro/a, releva mis diferencias con ese/a otro/a, a quien acepto gracias al amor.

Esas diferencias, como refiere Skliar, “pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un *estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible* en el mundo (...), las diferencias nos constituyen como humanos” (2005, p. 20). Entonces, si la diversidad (diferencia, desigualdad) es parte de nuestro origen en el universo, si nos constituye como seres humanos y se hace evidente en la experiencia de alteridad que crea el mundo que conocemos mediante el lenguajear ¿Por qué tenemos problemas con aceptar la diversidad? ¿Por qué tendemos a rechazar la diferencia? ¿Por qué perpetuamos la desigualdad? Es posible

que el problema surja en la experiencia del lenguajear, cuando se intermedian los juicios de valor sobre el/la otro/a.

Quizás la clave sea plantearse como un /a observador/ tan subjetivo como diverso, ante la diversidad. En este sentido, resulta muy coherente la definición de diversidad de Ibáñez-Salgado, Díaz-Arce, Druker-Ibáñez y Rodríguez-Olea “como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa (...), que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura” (2012, p. 217). Sin embargo, para efectos del análisis de este artículo, entenderemos la diversidad como lo que nos da identificación, en tanto nos diferencia de los/as otros/as y nos sitúa frente a la propia unicidad, pero que sólo cobra sentido en sociedad, en la experiencia de crear mundo con un otro/a a quien acepto. Por tanto, aunque entenderemos que la diversidad supone que, en tanto identidades, todo grupo es totalmente heterogéneo, en cuanto se comparten las circunstancias de la experiencia grupal es posiblemente homogéneo.

## 2. Legitimar - Visibilizar - Enseñar

### 2.1. Una mirada diacrónica “oblicua”<sup>3</sup>: legitimar

El escenario de multiculturalidad al que hacemos referencia es una realidad contingente, aunque no es novedad en nuestras sociedades. En Latinoamérica, por ejemplo, los procesos de colonialización marcaron el inicio de una historia de choques culturales entre los nativos y los invasores (también llamados colonizadores), que tiene repercusiones políticas y sociales hasta hoy. Según Hopenhayn:

En América Latina y el Caribe, los conflictos del multiculturalismo se vinculan históricamente a la “dialéctica de la negación del otro” [...]. Entendida en términos étnicos y culturales, la

---

3. Se plantea una mirada “oblicua”, en el sentido que Castillo –parafraseando a Kirkwood– plantea el concepto de oblicuidad, en el sentido de una lectura que desconfie de “la vuelta al “origen”, al hecho positivo que se consigna en todo texto (ya sea histórico o teórico) [en sentido] historiográfico y genealógico” (Castillo, 2018, p. 5-6)



negación del otro se remonta al período de descubrimiento, conquista, colonización y evangelización [...] En este sentido, podemos decir que Iberoamérica está marcada desde sus orígenes por el problema multicultural, en la medida que la diferencia se constituye en el eje del poder, el disciplinamiento y la expropiación. (2002, p. 258).

En Chile, los conflictos multisectoriales con el pueblo mapuche (Vergara y Foerster, 2002); la vulneración de los derechos de agua y territorio de los pueblos andinos (Romero, Videla y Gutiérrez, 2017), generada por intereses económicos ajenos a los suyos, y la deuda histórica de transgresión de derechos humanos avalados por el Estado chileno hacia pueblos indígenas como el Kawesqar (Harambour y Barrena, 2019) y el Rapa Nui (Fuentes, 2013), no hacen más que reafirmar dolorosamente esta dialéctica de la negación del otro. Se suma a ello la creciente globalización económica y cultural que, según Hopenhayn, “borra las fronteras nacionales y las identidades asociadas a ellas” (2002, p. 255).

El triste camino histórico del que se da cuenta ha perpetuado entre muchas otras cosas la invisibilización de los saberes ancestrales a nivel de currículo en las instituciones educacionales formales. Así lo refieren Alvites y Jiménez al señalar que en Chile “imperaba todavía en los contenidos de programas educativos públicos la enseñanza de valores y concepciones generados hace casi cien años, basados en la homogeneización y el no reconocimiento de la diversidad” (2011, p. 123). Puede decirse que el concepto de Torres de “conocimiento legítimo” que cita Aranda (2011), refiriendo que “ha sido utilizado para satisfacer las necesidades de los grupos que detentan el poder y para oprimir y marginar a los grupos étnicos” (p. 310), es el que justamente ha deslegitimado e invisibilizado la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas. Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz también se refieren a ello, señalando que “el mundo occidental ha validado en exclusividad el conocimiento científico y justifica la marginación de cualquier otro saber construido desde lógicas distintas” (2014, p. 275).

Entonces, cabe preguntarse: ¿Cómo legitimar los saberes invisibilizados de los pueblos indígenas que históricamente han sido vulnerados?

Dado que dicha vulneración ha sido respaldada por estructuras gubernamentales, políticas de estado y leyes, tal como refiere Nouaille (2010)<sup>4</sup>, para legitimar el saber de los pueblos indígenas debemos plantearnos como sociedad intercultural ante la necesidad de una reestructuración legal profunda que reconozca, en primer lugar, la trasgresión sistemática de derechos fundamentales, que se haga cargo de la reparación moral y económica de las comunidades nativas, y que asegure el resguardo de esos derechos para toda persona indígena en Chile.

Como vemos, la legitimación que se propone rebasa ampliamente el campo de la educación y puede, en principio, parecer inabarcable desde esta área disciplinar de acción. Sin embargo, es justamente en la escuela y en la academia donde se debe comenzar.

Es necesario intencionar un proceso de enseñanza-aprendizaje que cree conciencia sobre quiénes habitaban la tierra (y no digo 'poseían', ya que los pueblos indígenas no tenían la absurda concepción de poseer la tierra, sino 'habitarla' en un diálogo de respeto mutuo con ella), por qué fueron desplazados, y por qué ello constituye una trasgresión inadmisibile.

Sólo en la medida en que la escuela y la academia creen esta conciencia histórica en las personas que forman, será posible que nuestra sociedad vea como una necesidad prioritaria y urgente la legitimación (en su sentido etimológico de 'hacer ley') de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas para, con ello, poder dar espacio a visibilizar sus saberes ancestrales.

## 2.2. Deuda política en la academia en artes: visibilizar

Lamentablemente, la academia no ha quedado al margen de la operación de trasgresión de la que hablamos, reproduciendo un orden

---

4. A saber: 1823: Título de Comisario; 1844: Ley de colonización extranjera; 1853: Ley de compra y venta de terrenos indígenas; 1866, 74, 83: 1ª, 2ª y 3ª Ley de títulos de merced, con su versión definitiva en 1927; 1979: Política indígena; 1984: Ley antiterrorista; 1993: Ley Indígena número 19.253; y todas sus modificaciones, según refiere el autor. (Nouaille, 2010)

androcéntrico en la investigación-creación<sup>5</sup> de/con elementos performativos de prácticas rituales de culturas indígenas, haciéndose parte de la invisibilización de sus saberes ancestrales. Esto constituye una deuda política flagrante de la academia con estos pueblos, en el área de las artes.

Dado que los cuerpos indígenas -al igual que el cuerpo de la mujer-, han sido históricamente narrados “en y por la violencia del orden dominante” (Castillo, 2018, p. 6)<sup>6</sup>, podemos valernos de la sabiduría feminista para emprender una operación que permita un nuevo modo de narración e integración (en la investigación académica) de los saberes que devienen de esos cuerpos (y de sus sistemas de ritualización), apuntando a visibilizarlos.

De alguna manera, el primer problema que se enfrenta en la investigación-creación académica en artes enfocada en culturas indígenas es la división entre lo material y lo cultural de la que habla Butler y que “se invoca de modo táctico precisamente para marginar a ciertas formas de activismo político” (2000, p. 112), activismo que, en este sentido, entenderemos como la resistencia de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas en Chile, a través de la actualización de sus prácticas rituales que, a un tiempo, persisten y se transforman de acuerdo a su contexto. A continuación, se explicará en qué consiste esta visión de activismo.

Los pueblos indígenas han debido transformar sus prácticas rituales<sup>7</sup> a través del tiempo, las cuales son la concreción de su cosmovisión y una expresión de su saber ancestral<sup>8</sup>. Por tanto, la continuación

---

5. Se entenderá el concepto de investigación-creación en el marco de la academia, como “una puesta en forma del conocimiento que produce la práctica articulada a ese ensamblaje académico”, comprendiendo además que “la práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. (Silva-Cañaverl, 2016, pg. 53)

6. Esta narración histórica es la misma a la se refiere Hopenhayn al identificar la “dialéctica de la negación del otro” (2002), que ya se ha citado.

7. Se entenderá el concepto de práctica rituales como “expresiones de la memoria colectiva de los indígenas [...] [que se constituyen] en espacios simbólicos y materiales de recuerdo y conexión con los ancestros” (Manríquez y Sánchez, 2003, pg. 50).

8. Se alude a prácticas rituales como: el Nguillatun y el Machitun (Mapuche), el Willka Kuti y el Wilancha (Aymara), el Aringa ora o koro (Rapa Nui), entre muchas otras manifestaciones rituales de culturas indígenas.

de ellos en el tiempo –pese a la opresión que ya se ha referido–, ha sido fundamental en la mantención de su identificación indígena, constituyendo un importante acto de resistencia.

En este sentido, la resistencia de los saberes ancestrales es activismo político. Dichos saberes son la expresión viva de la identificación de una minoría diferente que intenta resistir y que atenta contra la imposición de unidad y refuerza la opresión secundaria (Butler, 2000, p.121). En el orden androcéntrico de la academia esta opresión se ejerce a través de la centralidad descentrada que Richard identifica en los “aparatos académicos de producción de saber y con la participación de intelectuales postcoloniales radicados en ellos” (1997, p. 347).

Como se ha mencionado, para mantener activas sus prácticas rituales en medio de la hostilidad colonializante, los pueblos indígenas han debido transformarse de acuerdo con su contexto, a través de lo que se advierte un proceso de actualización. El proceso de actualización consiste en la reinterpretación de sistemas de ritualización que obedecen al horizonte de la memoria ancestral<sup>9</sup> de cada comunidad indígena. Ejemplos de esta actualización son: la relocalización de los ritos tras ser desplazados de sus espacios sagrados, la incorporación sincrética de símbolos religiosos ajenos, y el manejo del idioma español impuesto, entre muchas otras adecuaciones.

Pero el proceso de actualización también alude a la genealogía como modo de narración (Castillo, 2018) ya que constituye la expresión de una relectura de los saberes originarios de los que deviene. Es esta relectura, la que coincide con la concepción de la lectura feminista en reversa y en la oblicuidad (Castillo, 2018).

Cuando se actualiza un sistema de ritualización, se activa una operación política historiográfica de orden genealógico que supone, tal como indica Castillo respecto del feminismo de hoy, que “hay que recuperar el pasado para comprender el presente” (2018, p. 6). Es decir,

---

9. El concepto de memoria ancestral puede entenderse de la manera en que Castillo (2018) entiende la historia política de las mujeres: “Kirkwood narra una posible historia de la política de las mujeres desde la sabiduría feminista que no es otra cosa que el conjunto de saberes, conocimientos, relatos que las propias mujeres han venido realizando, escribiendo y contando” (2018, p. 4).

en esta actualización no se recurre a la memoria ancestral como origen, sino como un impulso para una reinterpretación posible de esa memoria en el hoy.

La actualización como resistencia puede entenderse como un “rechazo a subordinarse a una unidad que caricaturiza, desprecia y domestica la diferencia” (2000, p. 121).

La cualidad transversal de la cosmovisión indígena de plantear una existencia inescindida del ser y su territorio<sup>10</sup>, la diferencia de esa unidad. Por ello, la opresión que la cultura metropolitana y los tipos de conocimiento y producción validados por el orden androcéntrico de la academia han ejercido históricamente sobre las expresiones de dicha cosmovisión es material y cultural, de forma imbricada, y obedece al “conservadurismo social y sexual que aspira a relegar a un papel secundario las cuestiones relacionadas con la raza y la sexualidad” (Butler, 2000, p. 112).

Usando la nomenclatura de Fraser, las “injusticias de distribución e injusticias de reconocimiento” (2000, p.124) que se han infligido (aun hasta hoy) a los pueblos indígenas, son causa y efecto una de otras, ya que, el archivo de organización social blanco-indígena así lo ha perpetuado. Tal como advierte Fraser, la falta de reconocimiento equivale a:

No ver reconocido el propio status de interlocutor/a pleno/a en la interacción social y verse impedido/a a participar en igualdad de condiciones en la vida social, (...) como una consecuencia de patrones de interpretación y evaluación institucionalizados que hacen que una persona [indígena, en este caso,] no sea comparativamente merecedora de respeto o estima. (2000, p. 124-125)

---

10. Esto en el sentido que la Ecología Kincéntrica (*Kincetric Ecology*) -según Salmon-, comprende el entramado relacional entre el ser humano y la naturaleza: “Para los pueblos indígenas, los humanos están en una correlación de igualdad con el resto del mundo natural; son relaciones afines. Además, los pueblos indígenas creen que las complejas interacciones que resultan de esta relación mejoran y preservan el ecosistema (...) Este concepto de kincentricidad con el mundo natural es lo que se conoce como “Ecología Kincéntrica”” (Salmon E., 2000, p. 1331).

Considerando que las injusticias sociales que se derivarían de esta falta de reconocimiento son “tan materiales como puedan serlo las injusticias debidas a una distribución desigual” (2000, p. 132), se debe concluir que lo que el conflicto de invisibilización de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas en la investigación académica precisa, para lograr algo de justicia, es tanto redistribución, como reconocimiento.

Dado que se habla de pueblos indígenas como un grupo al que podría asignársele –erróneamente y a priori– una identidad común, es importante señalar que en este sentido que:

El proceso por el cual una identidad excluye a otra con el fin de fortalecer su propia unidad y coherencia, comete el error de considerar el problema de la diferencia como aquel que surge entre una identidad y otra; sin embargo, la diferencia es la condición de posibilidad de la identidad o, mejor, su límite constitutivo: lo que hace posible su articulación y, al mismo tiempo, lo que hace posible cualquier articulación final o cerrada. (Butler, 2000, p. 113)

Se considerará a estos pueblos como grupos que poseen prácticas culturales diferentes, que se transforman según la posible identificación que adoptan las personas que integran esos pueblos, quienes generan y actualizan los sistemas de ritualización, desde ángulos diversos. Entonces, ¿cómo alterar el orden androcéntrico al que se ha hecho mención, para visibilizar los saberes ancestrales en la investigación académica y la investigación-creación en artes? Para que la academia deje de reproducir la falta histórica de reconocimiento<sup>11</sup> que el archivo blanco-indígena ha ejercido sobre los pueblos indígenas debe, en primer lugar, poner en valor a las personas que generan la actualización de

---

11. Se amplía en este sentido el concepto de reconocimiento, a una identificación no incorporativa, apuntando al “proceso que inicia cuando el sujeto y el Otro entienden que se están reflejando mutuamente, no siendo este reflejo el resultado de la fusión del uno con el otro (...), ni una proyección que aniquila la alteridad del Otro” (Butler, 2006, p. 189-190).

sistemas rituales de la que se ha hablado, aceptando las diferencias entre conocimientos, producción y práctica.

Esta aceptación de las diferencias pareciera corresponder a una suerte de ‘política inclusiva’, concepto al que muchas universidades han echado mano últimamente, probablemente presionadas (y en gran medida) por la exigencia de los procesos de acreditación, sin embargo, “para que una política «inclusiva» signifique algo distinto a una nueva domesticación y subordinación de dichas diferencias, será necesario desarrollar un sentido de alianza en el curso de una nueva forma de encuentro conflictivo” (Butler y Fraser, 2016, p. 18).

Puede decirse que ese encuentro conflictivo posibilitaría la visibilización, y debiera consistir en un posicionamiento político de los saberes ancestrales en la investigación académica, es decir, un “desvío del patrón institucionalizado de interpretación y evaluación” (Fraser, 2000, p. 128), mediante el cual la academia ha ‘acogido’ temáticas indígenas, pero siempre narradas en y por la violencia del orden dominante (Castillo, 2018).

La posibilidad de recuperar y visibilizar elementos de las cosmovisiones de los pueblos originarios en Chile no puede nunca más pensarse de la forma utilitaria en la que el orden patriarcal las ha venido pensando. Las comunidades indígenas están cansadas de eso. No es posible que un/a investigador/a, o un/a educador/a más, piense que puede utilizar elementos de la cosmovisión de esas comunidades en sus prácticas, sin mediar un diálogo y un compromiso previo de retribución y un trabajo conjunto: tal como esos indígenas comprenden la relación de nutrición que establecen con la naturaleza -tomar/agradecer, entregar/recibir, morir/nacer- en una dialéctica no androcéntrica, en la que el poder se reparte o se alterna.<sup>12</sup>

Por ello, para visibilizar los saberes ancestrales en la investigación académica y la investigación-creación en artes, es necesaria la creación de equipos multiculturales, en los que las/os investigadores/creadores posean jerarquías equivalentes, y que esto sea reconocido en el registro de investigación de la academia. Por ejemplo, en la línea de

---

12 Más adelante se profundizará sobre esta alternancia del poder.

lo que se ha planteado, si se estudian las formas de ritualización de culturas altiplánicas, será imprescindible contar al menos con un/a investigador/a Aymara, Quechua, Diaguita, Kolla, o Lickanantay (según corresponda) en el equipo, quien pueda hablar con propiedad, no sólo de, sino desde esas culturas.

### 2.3. Ecoalfabetización y artes: enseñar

Teniendo en cuenta estas reflexiones, es necesario volver a situarse en el actual escenario de emergencia ecológica sistémica que se ha detallado antes, y hacer presente que es quizás más necesario que nunca recurrir a la sabiduría de los pueblos indígenas en Chile, dada la particularidad de su relación con la naturaleza que, a lo largo del tiempo, ha dado muestras de ser sostenible. Ello, en tanto sus entornos naturales no se han visto fuertemente impactados por el desarrollo de sus sociedades y emplazamientos (aunque sí por la acción de otros grupos no indígenas), y han podido mantenerse haciendo uso de los recursos que esos entornos proveen.

Al respecto, las nuevas vertientes ambientalistas críticas “han identificado innumerables prácticas tradicionales de las comunidades indígenas, en el manejo de los recursos naturales, que son ambientalmente sustentables” (Luque Agraz y Doode Matsumoto 2009, p. 279).

Sumado a esto, si bien en la conjunción indígena con la naturaleza se aprecian variaciones, Luque Agraz y Doode Matsumoto identifican que éstas pueden presentarse en el sentido “de extender las cualidades humanas hacia la naturaleza, o como el de retomar el mundo natural como referente de organización social” (2009, p. 293). Ello determina que los pueblos indígenas basen su relación con la naturaleza en el paradigma de su experiencia perceptual y subjetiva de/en ella, lo que forma parte constituyente de su identificación social y particular. Esto resulta particularmente relevante si se piensa que “se aprende para valorar y reforzar la propia identidad, para fortalecer lazos afectivos con la familia y la comunidad, en definitiva, para fortalecer el sentido de pertenencia y pertinencia (y) transmitir a otras generaciones lo valioso



de la propia cultura.” (Aranda, 2017, p. 9). Para las culturas indígenas la naturaleza es la primera escuela, que les otorga un marco identificador fundante y la certeza de pertenecer a ella.

Volviendo ahora al escenario de la multiculturalidad<sup>13</sup>, y entendiendo al migrante como unidad representativa de lo diferente, podemos decir que el indígena es hoy en la sociedad chilena un equivalente a un migrante, ya que se le considera diferente. Esta analogía, si bien puede corresponder a la realidad actual, no deja de ser paradójica, ya que en realidad, los primeros migrantes fueron los colonizadores que vinieron a invadir el territorio de esos indígenas que hoy consideramos diferentes. Es de esta manera que los pueblos originarios se han transformado en migrantes en su propio territorio y han sido progresiva y sistemáticamente despojados de sus derechos ¿Pero cómo salir de esta perversa lógica?

En primer lugar, como refiere Walsh al identificar la necesidad de una interculturalidad crítica, es necesario distinguir entre “una interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación (...) la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político” (2010, p. 76).

Es posible pensar que la base de la educación intercultural supone un diálogo en el que una cultura entrega o devela un conocimiento y la otra no sólo lo recibe, sino que se modifica a partir de éste. Por ende, modifica al mundo en el que ahora esas dos culturas conviven. Esta modificación del mundo es en sí un acto político, ya que interviene necesariamente las normas o acuerdos fundantes del entramado social. Ahora bien, para que exista la necesaria acogida, de la que habla Aranda (2011), en este espacio multicultural, es necesario que el migrante entregue algo de sí, de modo que el que acoge pueda integrar ese algo, modificarse y modificar el mundo en una red de interrelaciones no jerarquizada (2011).

---

13. Ya se ha señalado que se hace mención a la multiculturalidad, como un estadio diferente a la interculturalidad a la que alude el título de este artículo, la que se trata a continuación.

Cabe ahora la pregunta: ¿Cómo enseñar sobre saberes ancestrales, a través de las artes, en el área de la ecoalfabetización? Entendiendo que no es posible la interculturalidad sin una modificación del mundo, del contexto en el que las diversidades multiculturales interactúan, podemos decir que ese nuevo contexto debe dar cabida tanto a la identificación original de cada miembro, como a una naciente identificación mestiza. Este contexto es igualmente beneficioso para la integración de grupos de diversidad cultural explícita y para otras minorías diferentes, ya que es un contexto dialogante y móvil, que supone una tolerancia mayor a la irrupción de elementos culturales (o subculturales) ajenos, así como una capacidad de adaptación a ellos que se basa en la construcción conjunta del mundo compartido.

En este sentido, también se hace necesaria la democratización de los espacios de discusión y la alternancia del poder, tanto en los procesos sociales como en la dialéctica educativa y, en palabras de Walsh –parafraseando al afroecuatoriano Juan García– a “la necesidad de desaprender lo aprendido para volver a aprender” (2010, p. 93), que está presente en todos los discentes del acto educativo.

En el área de la ecoalfabetización que nos convoca, esa necesidad de volver a aprender puede estar guiada por la manera en que los pueblos indígenas viven la sustentabilidad –es decir, la relación de carácter sagrada que establecen con la naturaleza–, contenida en gran medida en sus saberes ancestrales, y expresada en sus prácticas rituales, y en la actualización de éstas. Dado lo anterior, la investigación académica en artes, y la investigación-creación, deben abrirse a la conformación de equipos interculturales que apunten a la generación de nuevo conocimiento, sobre y desde las comunidades indígenas que aluden, en beneficio de este mundo compartido del se ha hablado.

Este nuevo conocimiento –a través de la práctica artística y su reflexión–, debe protagonizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en ecoalfabetización.

Para ilustrar esta idea, un ejemplo podría ser el siguiente: un equipo formado por investigadores/creadores chilenos y mapuche de una universidad nacional desarrollan un proceso de investigación sobre y desde una comunidad mapuche, realizando trabajo teórico y de campo. Pos-

teriormente, a partir de lo recabado, comparten un proceso de creación artística del que obtienen una obra determinada. Luego transfieren dicha obra, tanto a la comunidad de referencia, como a los espacios educativos que se requiera y, por último, generan una reflexión cruzada (centrada en los conceptos de sustentabilidad, que fueron fundamentales en el proceso) desde ambos espectros: blanco e indígena.

### 3. Conclusiones

#### 3.1. Entregar poder

Se ha planteado que para los pueblos indígenas la relación con la naturaleza es indivisible de su identificación y que pueden ser, por tanto, interlocutores muy relevantes en materia de ecoalfabetización. Sin embargo, la educación para la sostenibilidad, hoy, no pasa sólo por enseñar a reciclar, o fabricar composteras (aunque estas acciones sean muy necesarias para un presente sustentable): antes es necesario reconocer ese nuevo mundo compartido del que se ha hablado, legitimarlo, visibilizarlo, enseñarlo y, por tanto, estar dispuestos a integrar en los espacios de discusión, conceptos históricamente desplazados, provenientes de la experiencia de las cultura indígenas: es necesario entregarles poder, para abrirnos a aprender de sus contenidos.

El término poder reviste en sí complejidad, y las acepciones que pueden dársele en el mundo blanco e indígena son diversas. Se ha hablado de la historia blanco-indígena, y su incidencia en la invisibilización de los saberes ancestrales, pero, como refiere Tuhiwai Smith:

La historia también involucra poder. De hecho, la historia es, por encima de todo, acerca del poder. Es la historia de los poderosos y cómo se volvieron poderosos, y luego cómo usaron el poder para mantenerse en su posición, en la que podían continuar dominando a otros. Es por esta relación con el poder por lo que hemos sido excluidos, marginalizados y «Otrificados» (2016, p. 62)

Por tanto, no es posible pensar en la conciencia histórica, sin hablar del poder, pero es necesario establecer una relación diferente con éste. En la academia, como ya se ha referido, se necesita dar espacio a la voz de los/as indígenas, no sólo a aquellos/as que han optado por la formación académica (generalmente con enorme esfuerzo, debido a la falta de oportunidades y discriminación), sino a las personas indígenas que sus comunidades identifican como depositarias de la sabiduría ancestral. Es en este sentido de dar espacio a sus voces, que debe entenderse el otorgarles poder y, para ello, la academia deberá aprender a ceder en la idea de la verdad y del conocimiento que considera válido, es decir, la academia deberá entregar poder a la voz de Machis, Nuas, Koros, Yatiris, Mujeres/Hombres medicina, y toda persona indígena que sea reconocida –por sus congéneres– como depositaria del antiguo saber. De esta forma el poder podrá alternarse, y el diálogo se enriquecerá.

En un sentido postcrítico y según señala Aranda, esta alternancia del poder “implica comprender el aprendizaje como una construcción colectiva” (Aranda, 2017, p. 8) y apunta a una sociedad en la que el poder se reparte o se alterna, tal como la ecología kincéntrica (*Kincetric Ecology*) comprende el entramado relacional entre el ser humano y la naturaleza, según Salmon:

Para los pueblos indígenas, los humanos están en una correlación de igualdad con el resto del mundo natural; son relaciones afines. Además, los pueblos indígenas creen que las complejas interacciones que resultan de esta relación mejoran y preservan el ecosistema. (...) Este concepto de kincentricidad con el mundo natural es lo que se conoce como “Ecología Kincéntrica” (2000, p. 1331).<sup>14</sup>

14. “*To indigenous people, humans are at an equal standing with the rest of the natural world; they are kindred relations. In addition, indigenous people believe that the complex interactions that result from this relationship enhance and preserve the ecosystem. [...]. This concept of kincentricity with the natural world is what is being referred to as “kincentric ecology”.*” (Salmon E., 2000, p. 1331) Traducción propia.

A partir de lo anterior y de la idea de Aranda de que “el rol de los docentes (...) será determinar la pertinencia y la coherencia para aplicar estos nuevos contenidos en determinados contextos socioeducativos” (2017, p. 8), puede decirse que el paradigma de la ecoalfabetización es la contextualización, es decir, la observación de y la sensibilización al contexto natural, a través de la forma de relación que los individuos establecen con éste.

### 3.2. Contextualizar

Dado lo planteado, y a partir de los tres planos contiguos de la sabiduría feminista, que propone Castillo: transmisión, organización, e invención<sup>15</sup> (2018), se ilustrará a continuación, un camino hacia la contextualización en ecoalfabetización. En el plano de la transmisión, debe reconocerse la necesaria y urgente presencia de mujeres indígenas –no académicas-, en los espacios académicos de investigación, quienes traigan su voz a la discusión sobre su memoria de herencia oral, como principales interlocutoras<sup>16</sup>. En el plano de la organización, deben asignarse recursos significativos a la investigación académica desde temáticas indígenas (no sobre estas temáticas), por grupos mixtos de investigadoras (ya no sólo grupos multiculturales, sino: indígenas y no indígenas, académicas y no académicas). Por último, en el plano de la invención,

---

15. Castillo define la sabiduría feminista en tres planos contiguos, a saber: “a) transmisión: las experiencias que se transmiten las mujeres de una generación a otra de manera oral [...] este tipo de transmisión, si bien necesaria, reproduce un mundo de esencias e identidades descritas a partir de un signo materno constituido, no obstante, por la mirada y la letra masculina; b) organización: la desestabilización de aquel plano ocurre con la de las mujeres discutiendo aquellos relatos llenos de esencias y de supuestas identidades comunes; c) invención: finalmente, la emergencia de un tercer plano de invención, creación y subversión en otras escrituras, imágenes y corporalidades” (2018, p. 6-7)

16. Y esto constituye en sí un acto político ya que, como señala Castillo, “la política comienza cuando se hace aparecer como sujeto de debate algo que no está visto, cuando quién lo enuncia es en sí mismo un locutor no reconocido como tal, cuando, en última instancia, se contesta la cuestión misma de saber si dicho sujeto es un ser hablante.” (2016, p. 117)

deben asignarse recursos significativos a la producción artística desde elementos performativos rituales indígenas, por grupos mixtos de creadoras, ya que la investigación sobre artes no tiene ningún sentido sin la producción de arte.

Por otro lado, y según lo descrito con anterioridad, se entiende que no es posible la puesta en marcha de estas acciones, sin una modificación del mundo, del entorno académico en el que deben desarrollarse, un entorno que debe dar cabida tanto a la posibilidad de identificación de cada persona indígena, como a la de los grupos de trabajo mixto que se conformen. La generación de estos grupos mixtos es necesaria para la operación de oposición a la narración en y por la violencia del orden dominante que referimos, ya que como señala Castillo (2016), el problema de ser “narrado *desde fuera*” (p. 119) es que determina las modalidades de participación política de las mujeres (indígenas, en este caso), problema para el que sugiere una nueva forma de narración “*desde adentro* de sus movimientos, su contingencia” (p. 119), para lo que se considera absolutamente necesario el diálogo mixto indígena/no indígena - académico/no académico.

Sólo de esta manera será posible “pensar la teoría insertos en una determinada localidad geocultural a través de la relación (construida) entre emplazamiento de sujeto y mediación de códigos, entre ubicación de contexto y posición de discurso” (Richard, 1997, p. 346). Es decir, que no puede hablarse de lo indígena, sino posicionando el discurso desde y en su contexto y, como ya se ha dicho, las personas indígenas son inescindibles de su contexto.

Sin duda no es un camino fácil, las heridas son antiguas y fueron/son infligidas con todo el peso de la opresión colonial-patriarcal. Pero no sólo hay un camino complejo que atravesar, sino que hay que emprender también una operación de reparación, porque el territorio de la confianza entre indígenas y no indígenas ha sido/es trasgredido y violentado una y otra vez. Por ello, hay que activar una lectura de la memoria de ese territorio, en reversa y en la oblicuidad.

En este sentido, y afortunadamente, un poco de inspiración nos trae la voz de algunas mujeres indígenas que hoy resisten en el mundo del chamanismo (y también en otros círculos), como la ecuatoriana

Carmen Vicente, quien acerca de ancestralidad nativa americana y su relación con la memoria y el arte, nos recuerda:

Nuestro cuerpo es memoria, y somos una memoria presente. El pasado no es un pasado que no nos pertenezca y solamente hay que recordarlo, nosotros llevamos el pasado en el cuerpo presente. (...) No olvidemos que somos ya una memoria. (...) Estamos en un tiempo en que tenemos que renovar lo que castigado está por el olvido, tenemos que volver a recuperar las palabras, porque el origen de las palabras fue para explicarnos la creación. (...) No estamos para lamentar, estamos para construir; nuestra memoria tiene que ser vital para la creación, porque es Arte volver a recordar. (Damian Rovner, 2013)

A propósito de “recuperar las palabras”, las lenguas indígenas suelen remitir el origen de su sonido al de la naturaleza en la que nacen, que constituye su contexto. El canto del viento entre los árboles, el agua entre las piedras del río, el mar contra las rocas y la arena: esos sonidos aparecen en la fonética de la lengua que evoca esos paisajes que son una extensión de la humanidad de los indígenas que los habitan. Al respecto:

Lenkersdorf (1999) desde el análisis lingüístico, confirma las propuestas de la antropología ecológica, acerca de las culturas que operan dentro de relaciones de conjunción sociedad-naturaleza a diferencia de la cultura occidental. Señala que la lengua del grupo indígena chol tojolabal, expresa relaciones sociales de intersubjetividad bio-cósmica a diferencia de las lenguas indoeuropeas, que expresan relaciones sujeto-objeto. Las relaciones intersubjetivas se manifiestan en expresiones lingüísticas como “La Tierra es nuestra Madre”, pues la naturaleza se considera una extensión de la familia humana y proveedora de la misma. (Luque Agraz y Doode Matsumoto 2009, p. 284)

Entonces, cuando se recupera el sonido de una lengua originaria, se está convocando su contexto y el sonido de sus elementos. Se está activando la memoria del territorio originario, a través de la vibración de su sonido. Estamos hablando de memoria, en el sentido que Geeregat y Vásquez la plantean:

La memoria es un mecanismo de saberes selectivos a través de los cuales se reinventa lo acontecido de acuerdo a necesidades del presente, de nuevas contingencias y éstas están determinadas por la necesidad de no olvidar, establecer o recuperar identidad, reconocerse en lo común, regenerar espacios y recuperarlos como propios y confrontar el presente con una antigua sabiduría, que se evoca, se reimagina y se metaforiza cotidiana y poéticamente. (2008, pg. 95)

En este sentido, puede afirmarse que la pérdida de la lengua originaria, equivale al olvido del sonido del territorio original. El rescate y valoración de la lengua originaria de las comunidades indígenas es necesario para completar la comprensión de su cosmovisión, por lo que debe apoyarse y promoverse la continuación de la lengua originaria como paradigma de dicha cosmovisión.

Entendida así, dada su conexión con el territorio y la comprensión que las personas elaboran de éste (en el lenguajear, que ya se ha citado), la lengua indígena puede considerarse un elemento fundamental de contextualización, por tanto, no es posible pensar en nuevas estrategias de Ecoalfabetización, sin integrar también estrategias de rescate de lenguas originarias. Esto quiere decir que, tanto la investigación, como la creación artística, deben preocuparse de traducir a la lengua nativa de referencia al menos las partes fundamentales de la producción académica y artística resultante, no sólo para hacerlas comprensibles para los/as hablantes nativos -que muy a menudo son bilingües-, sino también como un acto político de validación.



### 3.3. Reparar y confiar

En la reflexión anterior, se han planteado temas dolorosos. La vulneración de derechos, la invisibilización de saberes ancestrales, la des-territorialización, no son heridas ajenas, han sido infligidas a nuestros antepasados, las/os que eran una/o con la naturaleza. Por consecuencia, hablamos de heridas en la memoria de nuestro territorio ya que, tristemente, esta vulneración ocurre entre habitantes de una misma tierra.

En el mismo sentido, pero a nivel mundial, los seres humanos hemos atentado sistemáticamente contra el planeta y su ecosistema, como si no fuéramos parte de él, lo que nos tiene frente a una catástrofe ecológica global.

Por esto, volver a reflexionar -en el complejo contexto actual-, sobre las estrategias de ecoalfabetización que aplicamos, de manera de contribuir significativamente al desarrollo de un mundo sostenible desde las bases de nuestra sociedad mestiza y diversa, simplemente no puede emprenderse sin pensar en reparar.

Esta reparación, en el ámbito de la academia, comienza por generar un diálogo que asegure la retribución. Se ha planteado que la posibilidad de recuperar elementos de las cosmovisiones de los pueblos indígenas en Chile, debe pensarse en una relación de diálogo y compromiso de retroalimentación y trabajo conjunto, tal como los indígenas comprenden la relación de nutrición que establecen con la madre tierra: tomar/agradecer, entregar/recibir, morir/nacer. Por ejemplo, si un proceso de investigación-creación se centra en una temática Rapa Nui, dicho proceso debe considerar tanto la conformación de equipos mixtos y el trabajo de campo, como la extensión y diálogo de la producción escrita y artística, con la comunidad Rapa Nui. Obviamente, este diseño requerirá un enorme esfuerzo de organización, y elevados recursos. Justamente por eso, es que se ha planteado con anterioridad que, si se quiere impulsar investigación-creación sobre/desde pueblos indígenas, deben asignarse muchos más recursos institucionales y estatales a ello.

A partir del trabajo de los equipos mixtos que se señalan, se ha propuesto legitimar los derechos fundamentales de los pueblos indígenas en Chile; visibilizar los saberes ancestrales en la investigación acadé-

mica y la investigación-creación en artes; y enseñar una relación sagrada con la naturaleza, a través del arte en la ecoalfabetización, posicionando el discurso desde y en su contexto. Pues bien, todos estos pueden ser caminos de reparación. Sin embargo, esos caminos no pueden andarse, si antes no se restablece la confianza.

Para que todas/os las/os integrantes de un equipo de investigación-creación mixto puedan confiar, la academia, debe demostrar ser ese espacio intercultural y diverso, en el que la integración de la diferencia provoca cambios en un continuo flujo, como es continuo el ciclo del ecosistema. Debe demostrar ser un espacio seguro, en el que toda persona pueda sentirse confiada en su identificación, y en el que el vínculo que pueda establecer con los/as otros/as, será beneficioso y recíproco.

¿Cómo se hace esto? ¿Cómo se entrega confianza? Ya se ha propuesto: entregando poder. Se necesitan más personas indígenas -con y sin formación académica-, en espacios de relevancia discursiva en las universidades chilenas. Se necesitan más investigadores/as de la academia, en espacios rituales indígenas. Se necesitan más creadores/as haciendo arte en diálogo con las comunidades indígenas. Esto debe ocurrir de manera paralela y sincrónica, para que la confianza vaya restableciéndose paso a paso. Porque sí, puede afirmarse que una nueva estrategia para la ecoalfabetización es la visibilización de saberes ancestrales de los pueblos indígenas en Chile, a través de la investigación-creación. Pero esta estrategia sólo podrá implementarse en una academia en la que confiar, sea posible.

## Referencias bibliográficas

- Accossatto, R. (2017). Colonialismo interno y memoria colectiva. Aportes de Silvia Rivera Cusicanqui al estudio de los movimientos sociales y las identificaciones políticas. *Economía y sociedad*, 21(36), 167-181. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/510/51052064010.pdf>
- Alvites, L., y Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, (7), 121-136. Recuperado de: <https://www.gerflint.fr/Base/Chili7/alvites.pdf>
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(2), 301-314. doi: 10.4067/s0718-07052011000200018
- Aranda, V. (2017). Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación. *Diálogos educativos*, (33), 5-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6212475>
- Arias, G. (2019). La ecoalfabetización como base para la enseñanza de la traducción medioambiental. In *Traducción y sostenibilidad cultural [Recurso electrónico]: sustrato, fundamentos y aplicaciones* (pp. 49-54). Ediciones Universidad de Salamanca. doi: 10.2307/j.ctvrdflts.24
- Badiou, A. (1991) *Matemáticas y filosofía*. Publicado en *Lieux et transformations de la Philosophie*, Les Cahiers de Paris VIII, Presses Universitaires de Vincennes, Paris – Traducción Alejandro Madrid Z.
- Butler, J. (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New left review*, 2, 109-121. Recuperado de: [https://www.academia.edu/6648883/Butler\\_El\\_Marxismo\\_y\\_lo\\_meramente\\_cultural](https://www.academia.edu/6648883/Butler_El_Marxismo_y_lo_meramente_cultural)
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J., y Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución?:*

- un debate entre marxismo y feminismo*. New Left Review en Español.
- Castillo, A. (2016). Feminismos de la (des) identificación poscolonial latinoamericana. *Colonialidad en América Latina, África, Oriente*, 113-124. Recuperado de: [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/102953/CONICET\\_Digital\\_Nro.ddeb437c-ee9e-4b44-b6b4-41bfc7d7e3f4\\_B.pdf?sequence=5#page=114](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/102953/CONICET_Digital_Nro.ddeb437c-ee9e-4b44-b6b4-41bfc7d7e3f4_B.pdf?sequence=5#page=114)
- Castillo, A. (2018). En V. Aranda, A. Castillo, S. Rodríguez y S. Tenorio (Comp.), *Educación y diversidad* (p. 1-9). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Cusicanqui, S. R. (2016). Comunalidades anarquistas. Una aproximación testimonial. *op. cit.*, p130. Recuperado de: <https://www.asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/congreso2017/Rivera.%20Comunalidades%20anarquistas.pdf>
- Damian Rovner. (2013, noviembre 19). *Carmen Vicente: Ancestralidad nativa americana, el corazón en la memoria - Parte 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=s4exlbKYdv0>
- Fraser, N. (2000). Heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo: una respuesta a Judith Butler. *New left review*, 2(1), 123-134. Recuperado de: <https://newleftreview.es/issues/2/articles/nancy-fraser-heterosexismo-falta-de-reconocimiento-y-capitalismo-una-respuesta-a-judith-butler.pdf>
- Fuentes, M. (2013). *Rapa Nui y la Compañía explotadora*. Santiago, FONDART: Rapa Nui Press.
- García, C. (2018). Eco-alfabetización. *Infancias imágenes*, 17(1), 117-124. doi: 10.14483/16579089.11621
- Geeregat, O., y Vásquez, O. (2008). Crisis y temporalidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 87-98. doi: 10.4067/s0718-07052008000200005
- Harambour, A., y Barrena, J. (2019). Barbarie o justicia en la Patagonia occidental: las violencias coloniales en el ocaso del

- pueblo kawésqar, finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. *Historia crítica*, (71), 25-48. doi: 10.7440/histcrit71.2019.02
- Hopenhayn, M. (2002). El reto de las identidades y la multiculturalidad. *Pensar Iberoamérica*, 255-265. Recuperado de: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/elretodelasidentidadesylamulticulturalidadmartinhopenhayn.pdf>
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S., y Rodríguez-Olea, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia*, 19(59), 215-240. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n59/v19n59a9.pdf>
- Luque Agraz, D., y Doode Matsumoto, S. (2009). Los comcáac (seri): hacia una diversidad biocultural del Golfo de California y estado de Sonora, México. *Estudios sociales (Hermosillo, Son.)*, 17(SPE), 273-301. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v17nspe/v17nspea12.pdf>
- Manríquez, V., y Sánchez, S. (2003). Memorias de la sangre, memorias de la tierra: Pertenencia, identidad y memoria entre los indígenas del noroeste argentino, Atacama y Chile Central durante el periodo colonial. *Estudios atacameños*, (26), 45-60. doi: 10.4067/s0718-10432003002600006
- Meillassoux, Q. (2019). *Después de la finitud: ensayo sobre la necesidad de la contingencia*. Buenos Aires, Argentina: Caja negra.
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., y Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5), 1-20. doi: 10.1890/es13-00075.1
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio MINCAP (2020). *Recomendaciones para nombrar y escribir sobre pueblos indígenas y sus lenguas*. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/recomendaciones-para-nombrar-y-escribir-sobre-pueblos-indigenas/>
- Nouaille, T. (2010). El problema mapuche. ¿ La fuerza de la ley? o¿

- la ley de la fuerza?. *Bulletin hispanique. Université Michel de Montaigne Bordeaux*, (112-2), 775-803. doi: 10.4000/bulletinhispanique.1269
- Ocaña, A. (2015). La concepción de madurez acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8(2), 182-199. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417011.pdf>
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2), 271-284. doi: 10.4067/s0717-73562014000200008
- Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Santiago, Chile: Mimesis.
- Richard, N. (1997). Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural. *Revista Iberoamericana*, 63(180), 345-361. doi: 10.5195/reviberoamer.1997.6198
- Romero, H., Videla, A., y Gutiérrez, F. (2017). Explorando conflictos entre comunidades indígenas y la industria minera en Chile: las transformaciones socioambientales de la región de Tarapacá y el caso de Lagunillas. *Estudios atacameños*, (55), 231-250. doi: 10.4067/s0718-10432017005000019
- Salmón, E. (2000). Kincentric ecology: indigenous perceptions of the human-nature relationship. *Ecological Applications*, 10(5), 1327-1332. doi: 10.2307/2641288
- Silva-Cañaveral, S. J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*, 7(1), 49-61. doi: 10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 9-22. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- Spivak, G. (2008). Estudios de la subalternidad: deconstruyendo la historiografía. *Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadla, Ch., Sota,*

- E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N. y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Madrid: *Traficante de Sueños*, 33-68. Recuperado de: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Estudios%20Postcoloniales-TdS.pdf>
- Svampa, M. (2019). El Antropoceno como diagnóstico y paradigma. *Lecturas globales desde el Sur: Anthropocene as Diagnosis and Paradigm. Global Readings from the South. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(84), 33-55. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27961130004/html/index.html>
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. Santiago, Chile: LOM.
- United Nations UN. (2020) a. Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. Recuperado de: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020\\_es.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf)
- United Nations UN. (2020) b. Perspectivas de la población mundial 2019 Metodología de las Naciones Unidas para las estimaciones y proyecciones de población. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45989/1/S2000384\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45989/1/S2000384_es.pdf)
- Vergara, J. I., y Foerster, R. (2002). Permanencia y transformación del conflicto Estado-mapuches en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (6), 35-45. doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2002.n6-03
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96. Recuperado de: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ek-em-GH0LUJ:www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ek-em-GH0LUJ:www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=cl)