

INVESTIGACIONES

Huellas tónico emocionales desde el paradigma decolonizador¹

Tonic-emotional traces from the decolonization paradigm

Silvia López de-Maturana^{a, b}

^a Universidad Católica del Norte, Chile.
silvialml@gmail.com

^b Universidad Central, Chile.

RESUMEN

Las infancias se vulneran desde la protoinfancia dependiendo de la epigenética originaria. Allí comienza su posicionamiento en la vida y la inscripción de las huellas tónico-emocionales que se fijan en la sensorialidad y en la propensión a aprender. Su antropológico curso vital involucra a toda la comunidad en una relación intersubjetiva, vincular y significativa con las figuras cercanas; forja la relación consigo mismo y con su entorno, y la incorporación en la sociedad. La escuela puede contribuir a colonizar las mentes infantiles si las escolariza a través de la rutina, estándares homogéneos y repetición de patrones preestablecidos. Al contrario, los procesos educativos, de creación de relaciones promueven las identificaciones personales y colectivas capaces de revertir la matriz de dominación en el pensar, sentir y actuar. Abrir una grieta decolonizadora es una muestra de resistencia cultural y re-humanización que implica desaprender estereotipos introyectados en el sentido común como únicos y verdaderos.

Palabras clave: protoinfancia, desescolarización, humanización.

ABSTRACT

Children and their childhood are violated from early infancy as a result of original epigenetics. It is at this time that children's positioning in life begins, along with the imprinting of the tonic-emotional traces that are fixed in sensoriality and in the propensity to learn. Children's anthropological life course involves the whole community in an intersubjective, interlinked and meaningful relationship with close figures; it forges their relationship with themselves and their environment, and their incorporation into society. Schools can contribute to colonising children's minds if they school them through routine, homogeneous standards and repetition of pre-established patterns. On the contrary, educational, relationship-building processes promote personal and collective identifications which can reverse the matrix of domination in thought, feeling and action. Bringing about a decolonising rupture is a sign of cultural resistance and re-humanisation that entails unlearning stereotypes which have been introduced into common sense as unique and true.

Keywords: Proto-infancy, unschooling, humanisation.

¹ Este artículo profundiza las ideas planteadas por la autora en el capítulo "Infancias Decolonizadas. Construcción sociocultural de los primeros años de vida" en el libro: López de Maturana, S; Pankova, V; y Villarroel, K. (Editoras) (2022) *Infancias vulneradas*. La Serena: Nueva Mirada.

1. INFANCIAS

Las infancias se construyen cultural e históricamente y varían respecto a la cultura en la que crecen y se desarrollan. Forman parte de una categoría antropológica y filosófica, más que cronológica, ya que no se enmarcan en un periodo evolutivo predeterminado, sino que forman parte del curso vital humano, el que difiere en cada caso. Son conducidas por los/as adultos/as e involucran a toda la comunidad en su devenir por el mundo;

...en primer lugar, correspondería separar cuidadosamente la niñez de la infancia. Por niñez podríamos entender la duración de un tiempo cronológico, un ciclo, un pasaje, que transcurre en los primeros años de vida y culmina, de acuerdo a variaciones culturales y sociales, en el pasaje a la adolescencia. Por infancia, en cambio, podríamos comprender una particular experiencia del tiempo, en el tiempo, con el tiempo, cuya duración es inmedible a no ser en términos de intensidad e instante, que algunos viven en la niñez -pero no todos-, otros no viven nunca, otros la viven más tarde y otros, en fin, viven toda la vida (Skliar, 2017, p. 11).

Si pensamos que es una etapa cronológica terminará a los seis años, si la pensamos como una etapa antropológica, surgirán posibilidades de nuevas natalidades si es que las primeras no han sido la óptimas para un desarrollo pleno. Arendt (2001) llama Natalidad a la capacidad humana de comenzar algo nuevo, inesperado, por lo tanto no solo corresponde al primer alumbramiento, sino a los momentos de libertad que encontramos en la vida. Para esta autora la primera infancia es la esperanza de un comienzo radical (1996); para Reichert (2014), la edad donde nacen las virtudes y los vicios humanos; y para Rodari (2016) la más hermosa y afortunada etapa humana.

El concepto de infancia emana de la modernidad y se construye en las relaciones sociales establecidas y dirigidas por otros/as, especialmente en la escuela. Allí se aprende a incorporarse a la sociedad de acuerdo con una visión de niño/a objetivado/a, con el riesgo de reproducir el *ethos* instaurado para su formación. Reconocer a las diferentes infancias permite desligarse, por una parte, del único concepto de infancia ideal y dominante, que no considera los cambios históricos ni la realidad de sus vidas; y por otra parte, de la “infantilización”, producto de la colonización de las infancias, que implica un rango inferior de menosprecio (Cfr. Liebel, 2019):

Por eso no hay que confundir la escuela infantil, la escuela de la infancia y para la infancia, con la escuela infantilizada e infantilizadora, esa que, como el shopping, supone que los niños son graciosos y divertidos y los convierte en protagonistas, en clientes, riéndoles todas las gracias (Larrosa, 2017, p. 103).

Hay infancias dolidas, violentadas, abandonadas, pero también queridas, protegidas y felices. Todas propenden a aprender y a vivir de manera alegre y juguetona, informal, sinérgica y caótica a través de lo que miran, escuchan y tocan en su cotidianidad. Gracias a ello, movilizan sus conocimientos, pensamientos y emociones y crean nuevos aprendizajes. Visibilizarles más allá de los estándares y de las categorías puede acercarnos a una educación más heterárquica y por ende, más humanizada.

El asombro, el juego y la intensidad con que viven su cotidianeidad necesitan de ambientes activo-modificantes, que les ofrezcan libertad para explorar y lanzarse a la errancia bajo la mirada atenta y amorosa de quienes les educan;

Ningún aprendizaje evita el viaje. Bajo la conducción de un guía, la educación empuja hacia el exterior. Parte; ¡sál! Sál del vientre de tu madre, de la cuna, de la sombra que lleva la casa de tu padre y de los paisajes juveniles (Serres, 1999).

Para el mismo autor, solo quienes viven el estado de infancia pueden lanzarse libremente por un camino inseguro porque “cuentan con el heroísmo” que les hace asumir el riesgo. Por lo tanto, la tarea de quienes les educan es “seducirla para que lo asuman”. Por eso, la idea de infancia o de infancias marca el derrotero de acciones ya que no es lo mismo pensar en una infancia prefabricada, controlada y sometida, que en una en formación, con tiempos y espacios de libertad; como no es banal por donde se camina al dar los primeros pasos ni lo que se escucha al aprender a hablar.

Las infancias crean sus espacios y tiempos gracias a que organizan sus movimientos cuando comienzan a relacionarse con los objetos y los sujetos que les rodea. Esa relación intersubjetiva y vincular con las figuras significativas les ayuda a forjar la relación consigo mismo y con su entorno. Cuando se *sueltan* a la errancia sin saber dónde van a llegar, se arriesgan y corren con seguridad hacia los caminos inciertos que les atraen.

En esa relación intersubjetiva de sentir, pensar, tocar, mirar y escuchar al/a otro/a, se acoge la alteridad constitutiva mutua. El diálogo, el respeto, y la aceptación de la diferencia implican al/a la otro/a en alteridad libre, autodeterminada, responsable, respetable en su dignidad y en una relación intersubjetiva y dialógica entre dos libertades que se tocan (Han, 2018; Levinas, 2002);

El espacio y tiempo de la otredad es aquel espacio al que, generalmente, se le ha negado el poder de la representación, razón por la cual el o la otra “necesita de un mediador que lo pueda hacer visible para los registros en los que necesita ser visible” (Belasteguioitia, 2001, p. 249).

2. PROTOINFANCIA

El ser humano nace dotado de una tremenda potencialidad en todas las áreas del desarrollo, la que se activa gracias a los procesos intersubjetivos que se dan en la primera epigenética, en donde aprende cómo incorporarse a la sociedad según el modelo familiar, barrial, social y escolar del que forma parte. Este fortalecerá o vulnerará su existencia de acuerdo a las figuras de apego que son la primera experiencia de alteridad. El lenguaje materno es “un espejo que adelanta”, decía Lacan (Kuperman, 2017).

Las infancias van creciendo y desarrollándose en su interacción con el mundo y van percibiéndolo de acuerdo a sus propias particularidades. Son siempre afectadas significativamente por las estructuras y relaciones sociales como por los contextos culturales en los que han nacido y están viviendo (Liebel, 2019). Esto ocurre porque, gracias a los procesos de alteridad, las redes cerebrales neuronales de base comienzan a constituir las matrices de aprendizaje, identidad, competencia semántica y disponibilidad

témporo espacial en la construcción de la meta comprensión de sí mismo/a (Merleau-Ponty en Aguirre, J. & Jaramillo, L., 2020; Chokler, 2021).

En la protoinfancia comienza su posicionamiento en la vida, y es allí en donde se inscriben las huellas tónico-emocionales que formarán las éticas a través de las cuáles verán, escucharán, pensarán y sentirán al mundo. Son marcas que se graban gracias a la interacción en los caóticos ambientes fundacionales que acogen a las infancias desde su nacimiento, gracias a la pregnancia del contacto y al impulso cognoscente (Chokler, 2021). La primera se fija en la sensorialidad y el otro es la base de la propensión a aprender. De esa manera, las infancias van abonando su desarrollo integral futuro.

De las huellas difusas, confusas de las sensaciones y percepciones de los intercambios tónico-emocionales, emerge el afecto que tiñe y da sentido, anclando la acción en la memoria en forma de iniciales *proto-representaciones*, también difusas, inestables, confusas. Luego, entre la maduración del sistema nervioso, del sistema postural, cognitivo y actitudinal y con la relativa reiteración e integración de las experiencias, se configuran y articulan las *representaciones mentales*, los pensamientos como premisas de ulteriores nociones y conceptos (Chokler, 2021, p. 218).

El proceso educativo resulta clave en la maduración de las infancias puesto que el contexto neuromadurativo es tierra fértil para la curiosidad epistemológica. El cerebro activa la corteza prefrontal y los ganglios basales “generándose una recompensa, experiencia que intentará ser repetida en la búsqueda del mencionado efecto incluyéndose la aprobación como efecto deseado” (Kuperman, 2017, p. 100).

La educación y la escolarización, cambian el cerebro respectivamente. Una crea y la otra reproduce. Cualquiera sea la manera de educar, van creando protagonismo en las identificaciones colectivas, los sentimientos de pertenencia y en la manera de reconocerse en tanto capacidad y autoestima.

La corteza pre frontal, desempeña un papel decisivo en las funciones ejecutivas, aquellas que posibilitan la elección de objetivos y la organización de los planes de acción para realizarlos a través de la integración de la información. El nuevo dato ingresado será archivado en el hipocampo conocido como “archivo de la memoria”, a su vez éste opera en forma conjunta y simultánea con la amígdala “centinela de las emociones”. La antedicha información es clave para pensar los mecanismos de aprendizaje y sus obstáculos, dada la interferencia del color emocional (Kupermann, 2017).

Sin embargo, la cognición no se limita solo a los procesos cerebrales ya que es emergente y autoorganizada de acuerdo a las interacciones entre el organismo y el entorno. En ese ámbito, la cognición por enacción se hace latente a través de las interacciones cotidianas en íntima relación con el ambiente, las que pueden activar la potencia o apagarla al someterla a moldes prediseñados y uniformes (Varela et al., 1997).

El alcance de esas interacciones es crucial para romper con las racionalidades instrumentales que han fabricado una única infancia desde moldes estereotipados cuyos cuerpos y mentes se aplastan ante normas, reglas y estadios del desarrollo preestablecidos.

La epigenética de las infancias da comienzo al proceso de alteridad permanente, cuyo riesgo es la colonización del pensamiento gracias a los estereotipos impuestos que imponen su subjetividad, generando el *hábitus* producto de la violencia simbólica de la que el o la

colonizado/a no es consciente (Bordieu & Passeron, 2001). De esa manera, se despolitiza la infancia y se desempodera a los niños y a las niñas de ser sujetos de derecho.

3. ESCOLARIZACIÓN COMO PROCESO COLONIZADOR

Las infancias crecen y van a la escuela, allí se encuentran con procesos educativos o escolarizados, cuya diferencia es radical. La educación es la creación de relaciones posibles, probables y realizables, y la escolarización es la repetición de patrones preestablecidos (Calvo, 2017) transformados en técnicas reproducibles que socavan el pensamiento desde la más temprana edad, sin dar posibilidad de pensar por sí mismo/a. Un ejemplo, es pensar en la infancia como pre adultez, carentes de capacidades, ya que eso justifica la escolarización, el sometimiento y el control estricto de los/as niños/as (Cfr. Liebel, 2019).

La escuela es un sistema cultural que puede reproducir o aumentar las desigualdades, pero también puede reducirlas y mitigar el impacto negativo del contexto sociocultural.

Gran parte del potencial de las infancias viene dado como propensión a aprender, la que se pierde cuando ingresan formalmente a la escuela. Allí la curiosidad, el asombro y las ganas de descubrir, connatural a cada uno/a, se va perdiendo al verse obligados/as a responder a pautas estandarizadas que la anquilosan. La pérdida de la propensión a aprender generalmente ocurre gracias a la influencia negativa de los modelos paradigmáticos de concebir los aprendizajes, que constriñen mente, cuerpo y emociones, y no por la maduración biológica, psicológica, social o cultural (Fondecyt N° 1110577).

Aquello sucede de forma soterrada lo que dificulta darse cuenta de la violencia simbólica que está detrás, e inculca paulatinamente patrones de exclusión. Por ejemplo, cuando evaluamos con pautas estandarizadas el caminar de los/as niños/as o el habla cuando relatan sus experiencias. La escuela escolarizante fragmenta los saberes, restringe las posibilidades e inhibe la creación de la propia existencia.

En educación, el pesado lastre de la visión antropocéntrica marcada por la colonialidad y la modernidad ha dejado huellas indelebles, pues al erigirse una cultura y un prototipo de ser humano como el ideal a seguir, ha generado la negación y, la mayoría de las veces, el rechazo de la otredad (Solano, 2015, p. 120).

Los/as educadores/as que generan procesos genuinamente educativos crean ambientes activo modificantes que acogen, cuestionan y desafían los códigos culturales tácitos del conocimiento cotidiano. Se implican en un proceso que consideran que vale la pena dedicar tiempos y esfuerzos, y se posicionan ética y políticamente para tomar conciencia del rol ciudadano que les compete al educar (López de Maturana, 2022).

Por eso la educación no es sólo asunto de cifras porque es inequitativo valorar con la misma vara los grandes, medianos y pequeños esfuerzos que subyacen al logro de una meta educativa. Es imposible reducir a un número la alegría de aprender, la impotencia y la desolación de no entender, la vergüenza de no saber queriendo aprender (Roldán, 2016).

Los/as adultos/as, buscan ajustar a las infancias a un tiempo y espacio creado desde su visión. Imponen el *Chrónos*, tiempo cronológico de los griegos antiguos, que mide linealmente la secuencia de las acciones previamente determinadas, y el *Kairós*, el tiempo de las oportunidades, propicio para determinados aprendizajes, que no siempre se aprovechan. Sin embargo, desestiman el tiempo *Aion*, el tiempo de las infancias, casi olvidado en la vorágine de la vida, siendo el más notable puesto que es el tiempo de la intensidad y de

vivir el momento con asombro y deleite (Pulino, 2017). La tarea es recuperar el Aion, ese tiempo vibrante en donde no hay celeridad por nada, en donde todo asombra y el mundo se llena de preguntas.

Muchas prácticas docentes reflejan las pautas de la cultura escolarizante y forman un *habitus* institucional de control y coerción que respaldan las estructuras de poder (Bordieu & Passeron, 2001). Hace falta mirar y escuchar a los/as niños/as como como sujetos activos/as y curiosos/as que anhelan encontrar motivos para aprender y recuperar la potencia epistemológica que tuvieron desde la protoinfancia. De esa manera se podría revertir la “educación como fabricación” y la creación de “cuerpos dóciles” (Meirieu, 2001; Foucault, 2002), que aseguran una relación de sumisión, docilidad y utilidad gracias a los mecanismos de control.

Los/as niños/as poseen una enorme capacidad para establecer relaciones complejas cuando les dejamos que estas fluyan libremente. Conforman totalidades sinérgicas cualitativamente diferentes a la enseñanza unidireccional y dicotómica de la escuela que las inhibe y estigmatiza (Fondecyt N° 1110577) logrando en muchos casos, que la pureza de lo prístino del alma infantil se someta ante el mundo adulto lineal y preestablecido (Di Girólamo, 2017);

Los/as niños/as no son indemnes al poder del/de la adulto/a, que puede alejarles del gusto por explorar, experimentar, relacionar y equivocarse, hasta terminar, a costa de desilusiones, por creer que memorizar un contenido es el único recurso para aprender y que, en la escuela, ya no se puede fantasear (López de Maturana, 2019, p. 123).

Para Solano (2015) eso sería una muestra de antropocentrismo, desde donde se entretrejen procesos de dominación dados a través de una educación enajenante para el estudiantado [escolarización] que les convierte en reproductores de estereotipos impidiendo la educación liberadora. El mismo autor señala al *epistemocentrismo* como el proceso mediante el cual hay una sola cultura dominante y un conocimiento digno de ser aprehendido como único y verdadero. Se impone la superioridad epistemológica de los conocimientos y se crean los mecanismos ideológicos y simbólicos a través de los cuales se decreta qué saberes son dignos o no de ser considerados como válidos (Solano, 2015).

De esa manera, los/as adultos/as burgueses estarían inculcando en los/as niños/as el “patrimonio cultural” de la “pedagogía colonial” perturbando su delicada fantasía (Benjamin, 1989), e impregnando ese lenguaje en las huellas tónico emocionales de las infancias (Chokler, 2021). Por lo tanto, se trata de apelar al sentido democrático de la educación para que nadie sea “esclavo” (Rodari, 2016) ni sus rostros sean borrados por las prácticas sociales, utilitaristas y mercantiles que los ocultan tras la inequidad y la vulneración de su inocencia (Roldán, 2016);

La violencia se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia (Belasteguigoitia, 2001).

4. DECOLONIZACIÓN

Los estándares homogéneos y las racionalidades instrumentales han colonizado a las infancias desde su origen, apropiándose de su naturaleza e introduciendo códigos culturales que se reproducen en las huellas tónico emocionales que todo lo reciben. La fuerza del colonialismo se activa en las subjetividades y continúa reproduciéndose de modo endógeno (López de Maturana, 2022).

Entendemos el colonialismo como una relación de dominio entre quienes se sienten superiores y toman decisiones fundamentales sobre otros/as quienes lo quieran o no, se subyugan y adaptan. Y la colonización como el sometimiento de los territorios invadidos [la escuela] que terminan siendo una “colonización interna” (Liebel, 2019, p. 48).

Las barreras colonizadoras no son pocas y la mayoría de ellas ejerce el poder simbólico para invisibilizar la violencia epistémica, que se traduce en “la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos.” Son formas de “ninguneo”, borramiento o ausencia de mediación que traen como consecuencia los silencios e invisibilización de los grupos (Belausteguigoitia, 2001, pp. 237-238).

De esa manera se va configurando la matriz de dominación imponiendo formas de pensar, sentir, ser y estar, las que se aceptan tácitamente gracias a los mecanismos sutiles y paradigmáticos con los que se naturalizan los procesos de subordinación.

El conocimiento y la discusión en torno a estas dimensiones busca contribuir al proceso de descolonización educativa, que presupone una educación liberadora –en sentido freireano–, pero la trasciende en la medida en que deconstruye los presupuestos históricos, sociales, económicos, culturales y epistemológicos sobre los que se asienta la cultura moderna (Solano, 2015, p. 119).

Uno de los pre-supuestos es aceptar la mercantilización de la escuela, la que se inicia desde la educación Infantil y se extiende hasta las etapas universitarias delegando la responsabilidad del aprendizaje, éxitos y fracasos al/a la mismo/a niño/a, quienes finalmente terminan siendo serviles al único modelo, impidiendo formarse como personas críticas (Horcas et al., 2018).

La gran oportunidad para abrir grietas decolonizadoras es educar a toda la comunidad, provocar el pensamiento crítico, recuperar la curiosidad epistemológica, y cambiar los estilos de vida, siendo la escuela, las familias y la comunidad misma los nichos apropiados para hacerlo.

Puede abrirse una grieta desde la desescolarización de la escuela (Calvo, 2017), quitándole la rutina mecánica y repetitiva que anula el pensamiento crítico e implanta la ideología justificadora de la dominación, puesto que de allí surge el colonialismo que se interioriza e impide la liberación epistémica. Ese tipo de escuela orienta a la resignación y aceptación, creando la autoimagen de indolente, pasivo/a, resignado/a, sumiso/a (Dussel, 2016).

Desescolarizar la escuela es una muestra de resistencia cultural que requiere de maestros/as emancipadores/as (Ranciére, 2008), que visibilicen y reviertan el efecto de lo negado por el modelo opresor, desenmascaren los engaños ideológicos, las injusticias y las inequidades y que impulsen hacia la libertad. Quizá así, no habría tantas ausencias en la pedagogía, sino más presencias, más rostros que se ven y voces que se escuchan, en donde se reconozca la legitimidad de los/as otros/as.

La propuesta de descolonización de Walsh (2013), ofrece una propuesta interesante de re-humanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian a la humanidad. La autora propone tres procesos ético políticos conducentes a la descolonización: Re-sistir, re-existir, y re-vivir. Re-sistir sería una manera de encaminar un proceso de lucha con una visión de algo distinto. Re-existir, sería existir en esas condiciones distintas creando un espacio de dignidad en sociedades en donde la indignación es cada vez más profunda. Y re-vivir, sería vivir definitivamente de otra manera, recuperando lo colectivo, lo comunitario, y rescatando lo original.

La pregunta que surge es: ¿Cómo descolonizar la escuela si tenemos colonizadas las mentes? Necesitamos pedagogías de la alteridad cuya imagen de *calidad* no se confunda con Indicadores de logros, competencias, estándares, cuantificación del saber y hostilidad. Hacer de la escuela un espacio y un tiempo más humano implica transformar los códigos culturales de colonización y escolarización para evitar la perpetuación del colonialismo interno (López de Maturana, 2022).

Desde el origen los procesos colonizadores están cargados de naturalización y marcan al paradigma escolar que afecta a la educación. Por ejemplo, ¿qué tipo de cultura recreamos y profundizamos?, ¿a quiénes visibilizamos y a quiénes dejamos invisibles?, ¿qué hacemos con la experiencia subjetiva de quienes llegan a la escuela? Muchos dejan de ser lo que son para ser lo que los/as adultos/as les imponemos. De esa manera, las infancias van formando parte de contextos muy precarios, lábiles a cualquier contaminación colonizadora y separados entre sí (López de Maturana 2022, p. 87).

Los ambientes activo modificantes facilitan avanzar en los procesos de descolonización puesto que ofrecen intencionalmente desafíos y alternativas para encontrar indicios y patrones de autoorganización en medio de los contextos caóticos de las escuelas. Este tipo de ambiente educativo no es pasivo ni aceptante de lo dado como si fuese algo definitivo (*ibid.*).

Decolonizar la educación de las infancias supone cuestionar el patrón de dominación que anula e invisibiliza a los/as otros/as, para reconstruir un imaginario desde otro horizonte. Otra manera de hacerlo es cuestionar presupuestos epistemológicos, filosóficos, sociales y culturales que están detrás de la enseñanza de las diversas disciplinas, de la organización educativo escolar, de la administración, del currículo, y del papel del profesorado y alumnado, entre otros (Solano, 2015).

Eso implica desaprender estereotipos que se nos han presentado como únicos y verdaderos y que incluso, se han introyectado en el sentido común;

Las incidencias de los quebrantamientos a nuestras infancias se cuelan en nuestro vivir gracias a resquicios sociales, prácticas culturales anodinas y criterios morales acomodaticios. Esto no solo genera una cultura permisiva, sino también profundas tensiones contradictorias en nuestro convivir cotidiano que no hemos aprendido a resolver (Calvo, 2022, p. 12).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2020). La presencia de Merleau-Ponty en los Estudios del cuerpo y la Motricidad humana. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 331-340.
- Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

- _____. (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Belausteguigoitia Rius, M. (2001). Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Feminista*, 24.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Popular.
- Calvo, C. (2022). La escolarización como vulneración de las infancias. En: López de Maturana, S., Pankova, V. y Villarroel, K. (Ed.), *Infancias vulneradas* (pp. 29-41). La Serena, Nueva Mirada y UAB.
- _____. (2017). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Chokler, M. (2021). Protoinfancia en el camino de ser y de aprender. En: López de Maturana (Ed.), *Círculos pedagógicos. Espacios y Tiempos de Emancipación* (pp. 217-223). La Serena: Nueva Mirada y UCN.
- Di Girólamo, C. (2017). La dis-lógica de las preguntas y respuestas infantiles: curiosidad, caos y anti-caos. En: López de Maturana, S (Comp. y Ed.), *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Dussel, E. (2016). *14 Tesis de Ética. Hacia la esencia del pensamiento Crítico*. Madrid: Trotta.
- Fondecyt N° 1110577. *Complejidades educativas emergentes y caóticas en la escuela lineal*. Patrocinio: CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile). Institución: Universidad de La Serena. Periodo: 2008-2009.
- Focault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Han, Byung-Chul (2018). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Horcas, V., de Castro A., Cerveró, M. y Esplugues, M. (2018). Los peligros de la colonización neoliberal del currículum de Educación Infantil. *Revista Temas de educación* 24(2), 201-215.
- Kuperman, M. (2017). Cae el Telón. En: López de Maturana, S. (Comp. y Ed.) *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (pp. 98-101), La Serena: Universidad de La Serena.
- Larrosa, J. (2017). La infancia de las preguntas. En: López de Maturana, S. (Comp. y Ed.) *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (pp. 101-103), La Serena: Universidad de La Serena.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: IFEJANT.
- López de Maturana, S. (2022). Infancias Decolonizadas. Construcción sociocultural de los primeros años de vida. En: López de Maturana, S., Pankova, V. y Villarroel, K. (Eds.), *Infancias vulneradas* (pp. 81-95), La Serena: Nueva Mirada y UAB.
- _____. (2021). Implicación en el currículum. Tiempos y espacios de posibilidades y no de determinismos. En: López de Maturana, S. (Ed). *Círculos pedagógicos. Espacios y Tiempos de Emancipación* (pp. 42-49), La Serena: Nueva Mirada y UCN.
- _____. (2019). Resacralizar la Infancia: complejidad y propensión del aprendizaje. En: Videla, R. (Ed) *Pasos para una ecología cognitiva de la educación* (pp. 117-130), La Serena: Universidad de La Serena.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pulino, L. (2017). Infancia, lenguaje y tiempo: reflexiones. En: López de Maturana, S. (Comp. y Ed.) *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (pp. 138-141), La Serena: Universidad de La Serena.
- Rancière, J. (2008). *El Maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reichert, E. (2014). *La infancia sagrada*. Barcelona: La Llave.
- Rodari, G. (2016). *La gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta.
- Roldán, O. (2016). Tras el rostro del sujeto borrado por la estandarización y las cifras. En: López de Maturana, S. (Comp y Ed). *Inclusión en la vida y la escuela. Pedagogía con sentido humano* (pp. 336-345), 2ª Ed. La Serena: Universidad de La Serena.

- Serres, M. (1999). *El tercero instruido*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Skliar, C. (2017). Querer preguntar, desear responder: la conversación entre niños y niñas en estado de infancia. Prólogo en López de Maturana, S. *¿Por qué ladran los perros? Epistemología infantil* (pp. 11-13). La Serena: Universidad de La Serena.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare* [en línea]. 19(1), 117-129 [fecha de Consulta 25 de abril de 2023]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805007>
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito: Abya-Yala.