

VII CONGRESO INTEROCEÁNICO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EL LUGAR DE LA CRÍTICA EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

Simposio 1. *Perspectivas interculturales sobre derechos humanos, democracias y ciudadanías*

El enfoque intercultural como mecanismo epistémico para contrarrestar prácticas discriminatorias.

María Beatriz Quintana¹

Resumen

La complejidad del mundo contemporáneo y la velocidad de los sucesos e informaciones requiere de una tarea inmediata, urgente: el desarrollo en su máxima expresión de la capacidad analítica y esclarecedora que tiene en su interior el pensamiento crítico. El mismo hace posible decisiones razonables, que se justifican argumentativamente fortaleciendo un proceso de diálogo democrático y respetuoso con los “otros”.

En este marco, la intención es analizar las potencias del enfoque intercultural como mecanismo o herramienta epistémica para contrarrestar, atenuar prácticas discriminatorias en ámbitos sociales y culturales. Tal análisis interpretativo se llevará a cabo interrelacionando elementos teóricos y documentales, fundamentalmente en el campo educativo.

La variedad de dimensiones que propone un enfoque intercultural nos resulta teóricamente muy clarificadora, el inconveniente en general aparece cuando necesitamos generar acciones, situaciones interculturales (Fornet Betancourt, 2007). Contrariamente a lo que sucede con las prácticas de discriminación, que tienen mayores niveles de visibilidad en la vida cotidiana e institucional, en situaciones concretas.

Las prácticas racistas se proyectan en la negación de derechos, en la desigualdad social, por ello es imprescindible avanzar en su tratamiento, en un diálogo honesto en nuestras instituciones sobre las mismas. Ya aprendimos que las prácticas sociales discriminatorias no se explican por características específicas de quienes son víctimas de ellas, sino que constituyen parte de la matriz de producción estructural de una sociedad, de un Estado (Van Dijk, 2010).

El campo educativo es propicio para este análisis porque además de constituir un espacio de tensiones sociales, culturales y de poder; es el ámbito donde se producen los “encuentros” (acto de coincidir o chocar) sistemáticos. Además cuenta con el marco jurídico constitucional para el desarrollo de nuevas modalidades; pero ello ¿implica nuevos enfoques? ¿Cómo desarrollar un enfoque intercultural en las “aulas” cuando aún las decisiones de políticas públicas y sociales no logran desprenderse del “documento”? (Lipman, 2016).

Para el desarrollo del trabajo se avanza en las dimensiones del enfoque intercultural, como categoría epistémica metodológica. Si bien se incursionará en algunos elementos teóricos del concepto para circunscribirlo, la intención es focalizarla como herramienta para la comunicación e interacción respetuosa de las diferencias. Sobre

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy - IES N°3 y 5.
Contacto: <mariabeaq@gmail.com>

todo de aquellas que se incluyen en estereotipos y actitudes arraigadas en la estructura social, las mismas se materializan en las instituciones como consecuencia de mecanismos racistas naturalizados (Memmi, 1984).

Revisar los ejes que atraviesan lo curricular con el objetivo de establecer relaciones posibles entre los aprendizajes esperados por niños/as y jóvenes con un proceso de desnaturalización de las prácticas discriminatorias y potenciar aquellos elementos teóricos y prácticos que fortalezcan la posibilidad de implementar, no sólo la interculturalidad como modalidad educativa, sino fundamentalmente como enfoque social y político para que se generen ciudadanías de fuerte convicción democrática y ética (Santos Rego, 1994).

Palabras clave: Actitud crítica; Interculturalidad; Prácticas discriminatorias; Educación; Enfoque curricular.

El abordaje temático desde el horizonte del pensamiento crítico en términos teóricos, y desde la contemporaneidad geopolítica de nuestro continente sur; nos obliga a rescatar ciertas categorías específicas de tal pensamiento. El objetivo es revisarlo como marco de justificación de los procesos vinculados con el enfoque intercultural.

El pensamiento crítico refiere a un complejo conjunto de actividades cognitivas tales como, resolución problemática, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones.

Interesa recuperar del "*pensamiento crítico*" su esencial relación con el conocimiento y sus complejos procesos lógicos y lingüísticos. Parto de la posición de conocimiento como elemento fundamental en el plano de las relaciones sociales, culturales. La necesidad de anclar en la "actitud crítica" en el sentido etimológico griego: discernimiento, enjuiciamiento, análisis valorativo. Adjetivaciones que implican una toma de posición, un esfuerzo reflexivo, racional, frente al entorno del saber, frente a los demás y a uno mismo.

Es un ejercicio de la voluntad, del poder de cada uno. La actitud crítica habilita preguntas, cuestionamientos y búsqueda del conocimiento. Elucidar, dilucidar es otra de las funciones de tal *actitud*, que se activa sobre todo en relación a los conocimientos que se originan desde el contexto cultural, tradiciones y autoridades epistémicas. Se trata de una *interrogación radical, total* (Fabre, 2003, p. 297) que hace presente el sentido y no sólo de una actitud inicial sino de cautela, vigilia, alerta en todo el proceso de conocimiento.

Potencias del enfoque intercultural

Innumerables son los artículos y literatura sobre la temática, autores de distintos continentes, posiciones convergentes y divergentes. Recuperaré aquellas “*potencias*” que me faciliten rescatar el enfoque como herramienta epistémica, como mecanismo de resistencia frente a prácticas racistas.

He decidido obviar las discusiones teóricas lingüísticas en torno al término “interculturalidad”; escapando de los límites, alcances y desplazamientos del mismo, a efectos de poner en foco aquellas perspectivas propositivas del campo teórico y metodológico.

El objetivo es precisar sus potencias, sus posibilidades reales para la transformación y el cambio en el campo social y político:

- La heterogeneidad histórica estructural.
- Lo dialógico.
- La dinámica del reconocimiento como ejercicio de descentramiento.
- La desobediencia cultural.
- La educación.

Respecto de la noción *heterogeneidad histórica estructural* acuñada por Quijano (2014) quiero aclarar que se plantea en un marco teórico distinto, que no discutiremos en este trabajo; la recupero como una categoría analítica muy potable por sus dimensiones relacionales e interacciones posibles y viables para el enfoque intercultural.

Esta noción supone la existencia de una “articulación estructural entre elementos históricamente heterogéneos” (Quijano, 2014), hablamos de historias particulares, geopolíticamente diferentes, procesos históricos de sociedades y culturas disruptivos, conflictivos, entre continuidades y rupturas. Procesos que van reestructurando sentidos sociales, significaciones culturales y subjetividades variadas. La heterogeneidad estructural también incluye aquellas relaciones de explotación y dominación, entre pueblos y culturas y hacia adentro de ellos mismos.

La dificultad aparece cuando un colectivo (pueblo, nación, continente) instala en el campo de relaciones sociales una “totalidad histórica específica” (Restrepo, 2014, p. 19); justificando los procesos de dominación, explotación, colonización y conflicto. Quijano toma este aspecto para elaborar una fuerte crítica a las ideas organicistas, sistémicas y mecánicas de la noción de estructura con una lógica unidireccional (...) elementos, experiencias, productos

históricamente discontinuos, distintos, distantes y heterogéneos puedan articularse juntos, no obstante sus incongruencias y sus conflictos, en la trama común que los urde en una estructura conjunta (Restrepo, 2014, p. 18).

Sin embargo, una vez que hacemos consciente estas dificultades, podemos recuperar la noción en cuestión, como “horizonte de posibilidad” en el enfoque intercultural en tanto también potencia una intersubjetividad con bases en la reciprocidad social, en la heterogeneidad cultural, de género y relaciones múltiples y conflictivas pero con variadas determinaciones en medio de una globalización planetaria.

La estructura heterogénea histórica y social adquiere relevancia cuando se analizan los procesos de un *ethos cultural* situado geopolíticamente en Nuestramérica, y su conflictiva relación con la racionalidad moderna eurocéntrica (Michelini, 2002) con pretensión de universalidad.

No se trata de establecer o hacer elecciones radicales por uno u otra; sino más bien abordar una reconstrucción histórica, empírica, filosófica, crítica e intersubjetiva que incluya relaciones entre las racionalidades y formas de vida plurales: “A través de una diferenciación reflexiva de la misma razón pueden distinguirse diferentes formas de racionalidad” (Michelini, 2002).

Sin avanzar en una síntesis *hegeliana*, de la problemática tratada, se abre la oportunidad para plantear acciones de comunicación, de diálogo histórico cultural.

Lo dialógico

Este aspecto refiere a los inicios de la propuesta de Raúl Fonet Betancourt en un Congreso de 1997 cuando planteó el “*diálogo intercultural*” o “*diálogo entre culturas*”, en diferentes etapas y fue reconstruyéndose a lo largo de estas décadas.

Fonet Betancourt va refiriendo en estos años, que el diálogo propuesto no implica sólo una polifonía, sino más bien un proceso crítico que requiere ciertas exigencias para recuperar el diálogo entre las diferentes voces del logos filosófico (Fonet Betancourt, 2001)². Entre las exigencias que desarrolla el

² Cf. Di Martino, M. (2009). Transformación Intercultural de la filosofía. Entrevista a Raúl Fonet Betancourt. *Revista Topologik*. nº 5, 1-24. Recuperado de: <http://www.catedramariategui.com/anteriores/2020/541EntrevistaRFonet.pdf>

autor se incluye la necesidad de una hermenéutica crítica, que desnude la fuerza que ha tenido en nuestros esquemas interpretativos la racionalidad hegemónica de occidente, y nos permita recuperar, desde una situación histórica contextual, el “desmontaje teórico de nuestras propias unilaterales” (Blanco, 2009).

Esto significa, hacer visible el proceso de colonización de las formas de vida social, la diversidad de culturas y alternativas populares, cuestionando las ideologías homogeneizantes que sostienen un pensamiento monológico, único, una visión geopolítica planetaria pero eurocéntrica. Sólo si somos capaces de aceptar al otro como “in-definible” desde mi posición originaria (Fornet Betancourt, 2001, p. 29), y “ponernos a nosotros mismos como valiosos” (Roig, 2004) avanzamos en un diálogo simétrico, con apertura hacia el otro, en una con-vivencia solidaria desde la alteridad y exterioridad (Fornet Betancourt, 2001, p. 47).

Nos iniciamos así en una nueva dinámica de relación con el otro, basada en el reconocimiento y el respeto recíproco, siendo tal tarea posible cuando el diálogo intercultural se basa en la existencia real y en la simetría de poder de las relaciones en culturas y sociedades. También los objetivos socioeconómicos y políticos deben ser más equitativos e igualitarios (Sánchez, 2004).

La dinámica del reconocimiento supone un ejercicio de descentramiento.

Siguiendo con el análisis del enfoque intercultural, revisamos aquellas categorías de “centro”: dominación monocultural, paradigma teórico cultural reduccionista y absoluto, visión única del mundo y la historia, una tradición cultural etnocéntrica, abstracta y estática. Un proceso de globalización neoliberal que se sostiene como una “metafísica del mercado mundial” (Betancourt, 2001, p. 305).

Estos elementos de análisis finalmente terminan marcando una profunda realidad de discriminación étnica y cultural. Entonces, el proceso de interculturalidad avanza en propuestas teóricas y metodológicas como enfoque analítico, como mecanismo epistémico con el objetivo de contrarrestar las prácticas racistas vigentes en nuestras sociedades, en nuestras culturas.

Los mecanismos para el descentramiento histórico, político, económico, social, cultural y educativo requieren que la dinámica del reconocimiento se haga presente.

“El debate sobre interculturalidad está profundamente marcado por el racismo, esto es, por la realidad de discriminación étnica y cultural” (Choy, 1958; Manrique, 1993).

Al respecto, es interesante tomar algunos elementos de la tesis de “descentramiento” de R. Rorty que podrían auxiliarnos en nuestra tarea. Si bien su propuesta en *Contingencias, Ironía y Solidaridad* incluye otros objetivos, me permito una selección de aquellas estrategias que resultan significativas para el tratamiento de nuestro tema, tales como: la imagen del yo (reminiscencias freudianas y nietzscheanas) como “*dividido*” y *múltiple*, y *el descentramiento radical*.

La imagen del yo como un tejido de contingencias y por lo tanto de las contingencias de culturas. Nuestro yo a través del lenguaje se sostiene en una diversidad de conciencias y fuerzas incontrolables que irrumpen en nuestra conducta en situaciones históricas y políticas también contingentes “cocinando nuestros chistes, inventando nuestras metáforas, tramando nuestros sueños, arreglando nuestros deslices y censurando nuestros recuerdos” (Rorty, 2016).

En este caso, el centro que requiere descentramiento es respecto aquellas concepciones que pugnan por condiciones universales, a-históricas de la existencia humana.

La desobediencia cultural

Cuando Fernet Betancourt presenta su programa para “aprender a filosofar desde el contexto del diálogo de las culturas” (Betancourt, 1997) plantea una serie de discusiones en torno a procesos de transformación necesarios para avanzar en una filosofía intercultural, plurivisional como factor de cambio en diversos planos: histórico, político, económico, educativo. El objetivo en principio es contrarrestar las fuerzas del proceso de globalización, como ideología totalitaria como política y estrategia económica de grupos dominantes que para nada favorece las condiciones de un diálogo igualitario en diferentes culturas. En este sentido, creo que una de las propuestas viables para generar este aprendizaje es la desobediencia cultural, supone que cada cultura hacia el

interior, fomente sus potencialidades críticas, de tal manera que las “tradiciones culturales estabilizadas” (Betancourt, 2001, p. 134) se dinamicen y transformen. Pues se entiende a la cultura como histórica, donde hay tensiones, luchas y contradicciones que incluyen formas de vida, sistemas de creencias, valores:

Entendemos las culturas como universos originarios, pero sin vincular originariedad con aislamiento con aislamiento, encerramiento solipsista o autóctona intransitiva. La originariedad de culturas no excluye la interacción; al contrario (...) como originariedad que no se da de una vez para todas, cual entidad metafísica caída del cielo; sino que va naciendo de procesos históricos en frontera que separan universos culturales específicos (...) territorio donde pueden descubrir los puentes para transitar de una a otra y constatar la interacción entre ellas (Betancourt, 1997, p. 380).

En virtud de lo expresado, la desobediencia cultural como actitud crítica hacia el interior de una cultura, la descentra, la desestabiliza, revisa sus tradiciones, refuerza sus procesos de interacción. Permite a sus miembros atender el contraste de universos culturales sin reducir a una visión única, y entonces cada miembro desarrolla un ejercicio de libertad que le permite “hacer de su cultura propia una opción” y “así, el sujeto humano nace culturalmente situado; pero esta situatividad no es un destino” (Betancourt, 2001).

La desobediencia cultural potencia una praxis cultural de liberación y una opción ético-política de las culturas, que avanza en perspectiva de interacción social inclusiva y hace posible el desarrollo de condiciones de igualdad de un diálogo que potencie las oportunidades de cooperación en el mundo actual.

Educación

¿Qué sucede en el campo educativo con prácticas interculturales y prácticas racistas? ¿Avanzar en el enfoque intercultural de la educación contrarresta la instalación de prácticas racistas?

Las potencias (heterogeneidad histórica estructural, lo dialógico, la dinámica del reconocimiento y la desobediencia cultural) analizadas en el enfoque intercultural tienen su correlato en el campo educativo. Retomarlas como categorías de análisis y prácticas cotidianas supone un ejercicio habitual en las instituciones educativas, tanto en sus documentos como en las prácticas áulicas.

Los mecanismos discriminatorios racistas constituyen una realidad en las instituciones educativas, forman parte de una matriz estructural de la sociedad.

Sin embargo, también estas instituciones constituyen “espacios” de cambio e innovación.

Si bien la problemática de prácticas sociales discriminatorias incluye varios ejes de análisis, este trabajo sólo recupera aquellas que incluye al racismo, concepto que Todorov (1991) reformula como “racialismo” recuperando la idea de un “conjunto ideológico que implica modalidades de construcción de la propia identidad y de las alteridades que generalmente aparecen contrapuestas y jerarquizadas” (p.115). Complemento este significado con el de Albert Memmi (1984): “valoración generalizada y definitiva de las diferencias biológicas, reales o imaginarias, en beneficio del acusador y en detrimento de su víctima, con el fin de justificar una agresión” (p. 11).

En este sentido, al incluir la Educación como base de una transformación en cuestiones de prácticas racistas; se requiere un proceso de cambio profundo a nivel de política educativa, elaboración de documentos, estrategias y materiales didácticos. Una revisión que desarrolle el espíritu crítico de quienes toman decisiones en el campo educativo.

La pregunta sería: ¿los mecanismo epistémicos, teóricos destacados en el enfoque intercultural, favorecen un procesos de desnaturalización de las prácticas discriminatorias, racistas y heterofóbicas? (Memmi, 1984, p. 14) ¿Los materiales de política educativa vigentes en la provincia de Jujuy recuperan aquellas bases de la educación intercultural?

En esta línea, se revisaron algunos documentos con la lupa de las potencias analizadas:

Diseño Curricular para la Educación Inicial (DCEI) (Resolución N° 11282-E/18)

El marco teórico propone un enfoque socio antropológico desde el paradigma crítico y una integración curricular desde el paradigma de la complejidad. El capítulo II: promueve el reconocimiento de la diversidad y la garantía de inclusión partir de los 45 días y hasta los 5 años, los primeros acercamientos de las familias con el sistema educativo resultan cruciales para la construcción de un vínculo de confianza y reconocimiento mutuo: “la construcción de espacios donde la diversidad sea reconocida constituye un desafío que da lugar a la polifonía de voces y formas de pensar, variedad de materiales e

ideas para experimentar y crear, y tener en cuenta los modos culturales familiares” (DCEI, 2018, p. 15).

Recupera la relación entre *Familia y Comunidad*, incorporando nuevas identidades y modalidades familiares, que requieren nuevas formas de intervención y suspensión de juicios morales. Se propicia la generación de actividades colaborativas en eventos sociales comunitarios, para que se construyan vínculos de confianza y respeto mutuo.

La propuesta curricular se implementa en el marco de 5 campos de experiencias y saberes³ “espacios que contienen saberes significativos y relevantes acerca de la cultura... las relaciones afectivas, el conocimiento sobre sí mismo y sobre el otro, exploraciones de objetos, espacios, lenguajes, interacciones, culturas y artes” (DCEI, 2018, p. 32), tales campos favorecen aprendizajes integrales, contrarrestando la fragmentación de saberes y estrategias.

En el cap. V Saberes Transversales, se implementa un abordaje interdisciplinar y sientan las bases de un posicionamiento ético y político de la escuela, en relación con la compleja realidad de la que forma parte. Entre los saberes transversales⁴ se explicita la Interculturalidad “situarla en la realidad sociocultural de Jujuy, visibiliza una multiplicidad de dimensiones identitarias” (DCEI, 2018, p. 49) pues su población tiene un alto porcentaje de población originaria. “El objetivo general es consagrar el reconocimiento del otro y propiciar espacios donde dialoguen los saberes culturales”; en el texto consideraron como relevante, una reestructuración curricular que deconstruya la conformación etnocéntrica de los contenidos escolares desde un enfoque crítico (DCEI, 2018, pp. 49-50).

En el Campo de las *Experiencias de Comunicación y Expresión*, se recuperan las diferencias lingüísticas y culturales, como prácticas significativas alejadas de las antiguamente arraigadas en la escuela, que “estigmatizaban y excluían la alteridad” (DCEI, 2018) por ello es importante poner en diálogo docentes-infancias-entorno sociocultural.

³ Cinco campos: Desarrollo corporal y motriz, Juego, Comunicación y expresión, Construcción de la identidad, Indagación del ambiente.

⁴ Educación Sexual Integral, Educación Digital, Educación Ambiental, Interculturalidad y Salud.

En el campo de *Experiencias para la Construcción de la Identidad*, se avanza en un proceso de socialización y autonomía sobre la base de los siguientes ejes:

- Autonomía, autoestima y confianza en sí mismo, pares y adultos,
- Identidad individual y socio-cultural,
- Enseñar con y en la diversidad

Este campo constituye un desafío para el cotidiano escolar y para la sociedad en su conjunto, pues parte del reconocimiento de que la diversidad cultural está presente en todas las instituciones, y no sólo en aquellas en las cuales se implementa Educación Intercultural Bilingüe.

Finalmente, el Diseño Curricular para Educación Inicial propone un capítulo de Filosofía para y con niños y niñas como una “forma valiosa de acercarse al conocimiento, de aprender a pensar, de cuestionar críticamente, de permitir a niños y niñas apropiarse de la cultura e interpelar la realidad de una forma diferente” (DCEI, 2018, p. 90).

Filosofía para y con niños/as es una invitación para docentes, directivos y todos los actores implicados en el proceso educativo para animarse a “transformar” las salas del nivel en Comunidades de Indagación a través de motivar a niños y niñas para pensar filosóficamente (DCEI, 2018, p. 94).

Diseño Curricular para la Educación Primaria (DCEP) (Resolución N° 9 – E/19)

Recupera en el capítulo II la problemática de la inclusión, que no debe ser pensada como una situación dada, sino que implica una “valoración ética y estructurante en el proyecto educativo, posible de revisión continua ante todas las dimensiones que la componen. Desde esta perspectiva se deberán promover las condiciones para el reconocimiento de las singularidades de niños y niñas que habitan las escuelas de Nivel Primario” (DCEP, 2019, p. 19).

Existen en Jujuy territorios donde habitan “Pueblos Indígenas” desde tiempos previos a la colonización, donde la dinámica comunitaria tiene una fuerte impronta colectiva con características singulares (DCEP, 2019, p. 20).

Otro aspecto explícito en el Documento son: Los saberes comunitarios y ancestrales en la escuela, donde se destaca la Educación Intercultural Bilingüe y las figuras de los/as idóneos/as y los/as docentes territoriales que se centran

en el trabajo entre la comunidad y la escuela promoviendo principalmente la formulación de proyectos que involucren a ambas. Entonces,

es el/la docente Territorial quien, en tanto promotor/a cultural, deberá contar con herramientas para reconocer la identidad cultural de las familias, así como sus variadas costumbres, tradiciones, lenguas y prácticas (...) conocer las prácticas que rigen la vida comunitaria, sus creencias, festividades y tradiciones, sus formas de trabajo y organización social y familiar, sus usos lingüísticos y formas de interacción entre los miembros de una comunidad. El/la idóneo/a deberá hablar la lengua originaria (quechua/guaraní), y a partir de su fortalecimiento elaborar propuestas educativas que contemplen las pautas culturales, cosmovisión y saberes ancestrales de los Pueblos Indígenas que actualmente habitan el territorio provincial. Trabjará en pareja pedagógica con el/la docente de grado, de manera tal que los saberes que se desarrollen en el aula sean contextualizados y re significados a partir de los valores, la lengua, las prácticas sociales y culturales de cada pueblo (DCEP, 2019, p. 23).

En el eje *Mundo Social* se detallan contenidos y estrategias de las Ciencias Sociales y la Educación para la Convivencia y la Ciudadanía. Este organizador curricular a su vez explicita relaciones con la Historia, la Geografía, la Formación Ética y Ciudadana, la Filosofía, la Antropología, entre otras. Es el eje donde hay mayor explicitación de contenidos y estrategias para el desarrollo de un enfoque intercultural, con el objetivo de desarrollar cuestiones dialógicas, de descentramiento histórico – cultural, de reconocimiento de alteridades y críticas a las posiciones culturales estables: “Las ciencias sociales forman una construcción heterogénea que da cuenta de las diversas interpretaciones de diferentes actores sociales y que tiene distintos intereses o formas de ver y entender la realidad, necesita ser tratada en sus saberes de forma colectiva” (DCEP, 2019, p. 25).

Por último, en el eje *Educación para la Convivencia y la Ciudadanía* se diseñan situaciones de enseñanza, transformándolas en promotoras de actitudes de respeto y compromiso con las condiciones de vida propias y las ajenas. Esta propuesta defiende la autonomía del sujeto, reconociéndole su capacidad para tomar decisiones y para actuar en función de criterios internos libremente escogidos, pero a la vez destaca el papel que los demás tienen en la formación de cada sujeto, acompañando la ejercitación de la sensibilidad que despierta el rostro del “otro/a” que interpela a la responsabilidad, y, en este sentido a una constante actitud ética (DCEP, 2019, pp. 132-133, 144-145).

Reflexión final

Tomo del Homenaje In Memoriam a Matthew Lipman:

De la misma forma que se vislumbran pensamientos críticos, lo hacen los pensamientos éticos. Interactuar con diversas formas de pensar, sentir, interpretar, proyectar, hablar, preguntar, imaginar y crear, genera situaciones de desacuerdo, por lo que se hace necesario discutir la circunstancia en sí misma, escuchar y reflexionar sobre las diferentes opiniones y aceptar sugerencias, de modo que se llegue a un acuerdo sin pretender nunca un pensamiento homogéneo. Estos momentos surgen del diario vivir, la naturalidad del instante y la espontaneidad de la infancia, lo que hace que la Comunidad de indagación sea una experiencia donde se entiende que no se está solo en el mundo, sino que se debe aceptar y respetar al otro y a sí mismo en la diferencia, como valores fundamentales para *ayudar a construir una sociedad dialógica, democrática, con igualdad de oportunidades y derechos, inclusiva, participativa y comprometida con la producción de reflexión y de conocimiento que caracteriza a los humanos como tales* (Sátiro, 2011, p. 31)⁵.

⁵ Angélica Sátiro lleva 30 años como educadora y es directora del Proyecto Noria, de la Casa Creativa y la Asociación Crearmundos. Trabaja sistemáticamente en la formación de profesorado en varios países de Iberoamérica.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Blanco, J. (2009). Horizontes de la Filosofía Intercultural. Aportes de Raúl Fonet Betancourt al debate. *A Parte Rei*, 64. Revista de Filosofía, 1-38. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

Callirgos, J. C. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe*. Lima: CARE Perú.

Choy (1958). En: Callirgos, J. C. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe*. Lima: CARE Perú.

Consejo Federal de Educación y Cultura Resolución n° 225/04. *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el 1°, 2° y 3° ciclo del Nivel Primario*.

Fabre, M. (2003). Conclusión: ¿Qué es la Filosofía de la Educación? En: Houssaye, J. (2003). *Educación y Filosofía. Enfoques Contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.

Fonet Betancourt, R. (1997). Palabras pronunciadas en la apertura del II. Congreso Internacional de Filosofía Intercultural, São Leopoldo, Brasil, del 7 al 11 de abril de 1997. *Revista de Filosofía México*, 90, 365-382.

Fonet Betancourt, R. (2001). *Hacia una transformación Intercultural de la filosofía*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Fonet Betancourt, R. (2007). La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. *Solar*, n° 3, año 3, Lima.

Houssaye, J. (2003). *Educación y Filosofía. Enfoques Contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.

Lipman, M.; Sharp, A. y Yoscyan, F. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: De La Torre.

Lipman, M. (2016). En: Pérez, M. G. (Ed.) *El lugar del pensamiento en la educación*. Ediciones Octaedro, S.L. ProQuest Ebook Central.

Manrique (1993). En: Callirgos, J. C. (2006). *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la educación intercultural bilingüe*. Lima: CARE Perú.

Memmi, A. (1984). *El racismo en el mundo contemporáneo*. El correo de la UNESCO "Racismo", año XXXVI, 11-14.

Michellini, D. (2002). *Globalización, Interculturalidad y exclusión*. Ensayos Ético-Políticos. Argentina: Editorial ICALA. Argentina.

Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, Departamento Desarrollo Curricular SlyCE. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Inicial 2018. Jardín Maternal y Jardín de Infantes*. Recuperado de: <http://educacion.jujuy.gob.ar/>

Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy, Departamento Desarrollo Curricular SlyCE. (2019). *Diseño Curricular para la Educación Primaria 2018*. Recuperado de: <http://educacion.jujuy.gob.ar/>

Quijano, A (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (p. 246). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 284-327). CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Restrepo, E. (2004). *Teorías contemporáneas de la Etnicidad*. Stuart Hall y Michel Foucault. Ed. Universidad del Cauca, Colombia.

Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: Cerramientos y posibilidades. En: *Ámbitos de Encuentro*. vol. 7, nº 1, 9-30. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/interculturalidad.pdf>

Roig, A. (2004). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*.⁶

Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (2016). Contingencia, ironía y solidaridad. *Revista De Filosofía*. 121-124. Recuperado de: <https://revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/43073>

Sanchez, A. (2004). *Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México: Consorcio Intercultural.

Santos Rego, M. (1994). *Teoría y Práctica de la Educación Intercultural*. Barcelona: PPU.

Sátiro, A. (2011). Pedagogía para una ciudadanía creativa. *Revista Digital Crearmundos*. T9. 28-35. Recuperado de: www.creamundos.net/asociacion

Serrudo, A. (Coord.) (2011). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino* (1a ed). Serie Documentos EIB nº1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Todorov, T. (1991). *Nosotros y los Otros*. México: Siglo XXI.

Van Dijk, T. A. (2001). Van Dijk, T. A. (2010). Análisis del discurso del racismo. En *Crítica y Emancipación*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. CyE Año II. Nº 3. (69-94). Disponible: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20120301125018/CyE3.pdf>

⁶ Edición a cargo de Marisa Muñoz, con la colaboración de Pablo E. Boggia, Enero 2004. La presente edición digital, actualizada por el autor, se basa en la primera edición del libro (México: Fondo de Cultura Económica, 1981).