

## **Jornadas de Estudios en Comunicación y Cultura - UNSAM**

**7, 8 y 9 de agosto 2019 - Sede Volta**

Mesa 11

Las preocupaciones cotidianas y su comunicación como forma emergente  
del bien común.

Ponencia: Educación Intercultural crítica e infancias. Alojar la diversidad, desplazamientos entre lo privado y lo público. Análisis multidisciplinar de una experiencia educativa.

Autora: Mg. María Alejandra Castiglioni

Pertenencia institucional: OMEP ARGENTINA

Correo electrónico: [ale.cast@gmail.com](mailto:ale.cast@gmail.com)

### **Presentación**

Esta ponencia pretende aportar al espacio de reflexión creado para estas Jornadas recuperando un análisis de representaciones acerca del otro migrante para fundamentar la perspectiva de la diversidad cultural como bien común. Un bien que se resignifica -en forma inacabada- entre las fronteras que escinden -y a la vez vinculan- el ámbito privado y el espacio público. En este caso, observando la institución educativa como espacio público donde se construye lo público.

La problematización se inscribe en el campo de la educación intercultural crítica para la primera infancia poniendo énfasis en la perspectiva de la corporalidad. Considera el hecho educativo desde su complejidad y multidimensionalidad lo que particularmente amerita el análisis desde distintos campos teóricos para la indagación; en este caso: la Sociología de la Cultura, la Educación y la Antropología del cuerpo.

La diversidad, como patrimonio de todos, se hace presente en la cotidianeidad educativa encarnándose en cada niño, visibilizando su historia, su pertenencia cultural, sus contextos y sus singularidades, erupcionando invariablemente en sus voces y gestos de la corporalidad. Parafraseando a Galeano, todo ello se presenta ante nuestros ojos como un arcoíris infinito, yo precisaría un arcoíris infinito de infancias del que no podemos privarnos.

Alojar la diversidad como bien de todos nos acerca a la irrenunciable efectivización de los derechos de la infancia, integrales e interdependientes, sin discriminación alguna. Una perspectiva ética, que de estar ausente vaciaría de contenido nuestras prácticas, avala la referenciación insoslayable del marco jurídico<sup>1</sup> y curricular para el reconocimiento de un gran abanico de categorías tales como nacionalidad, etnia, género, sexo, religión, estructuras de poder, clase social, lenguas -entre otras- que como diferencias, ocupan el lugar de la diversidad.

Los fundamentos del trabajo surgen de las indagaciones de mi tesis de Maestría en Sociología de la Cultura (IDAES/UNSAM)<sup>2</sup> cuyo caso refiere a una propuesta pedagógica intercultural para nivel inicial basada en la interacción sostenida entre dos instituciones educativas situadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y pertenecientes a las comunidades judía y coreana.

La metodología utilizada fue cualitativa, basada en la observación participante/participación observante y el registro de entrevistas, actividades, talleres, grupos focales, durante tres cuatrimestres de dos ciclos lectivos sucesivos. Por su parte, me dispuse a conocer significados, perspectivas y definiciones de docentes y niños para interpretar las experiencias vividas en el transcurso del trabajo de campo, incluso atendiendo a mi propia subjetividad para considerar aspectos no previstos (Szulc, 2009).

A continuación, me referiré al caso indagado y al análisis del abordaje de la diversidad aportando perspectivas desde los campos teóricos mencionados y abriendo nuevas preguntas como, por ejemplo, un interrogante que entraña muchos otros ¿Qué nos sucede con la diversidad?

### **Programa Lazos comunitarios**

Las entrevistas y fundamentos revelan que la finalidad del Programa fue propiciar un encuentro intercultural desde la premisa “las diferencias nos unen”. Para ello, fue creado por la Escuela Jaim Weitzman convocando distintas comunidades educativas resultantes de diversos movimientos migratorios y afincadas en el sur de la ciudad de Buenos Aires. Finalmente, la consolidación de la propuesta surgió del encuentro con la comunidad

---

<sup>1</sup> Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, Convención de Derechos del Niño y demás instrumentos jurídicos vigentes.

<sup>2</sup> Disponible en el Repositorio del INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES - UNSAM.

coreana, particularmente con el Instituto Coreano Argentino. Se desarrolló sostenidamente durante cinco años (2011 a 2016) contando con el apoyo de la DAIA, el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otros organismos.

El programa se construyó sobre la base de la necesidad de promover un espacio de convivencia entre culturas a partir de sus tradiciones, danzas y prácticas corporales y otros bienes culturales contextualizados en función de las características de lxs niñxs involucrados. Con esa intención, fueron convocadas las salas de cinco años del Nivel Inicial, docentes, coordinadores y directivos de ambas instituciones para desarrollar actividades planificadas con frecuencia mensual (alternando su desarrollo en una y en otra escuela) a partir de la diversidad.

Desde la voz de las autoridades de la Escuela J. Weitzman como creadores del programa, se cita como propósito inicial “compartir situaciones de aprendizaje tendientes a valorar la diversidad cultural, capitalizar el conflicto y el consenso, desarrollar herramientas necesarias para la vida en comunidad con el fin de construir una visión más comprensiva, inclusiva y respetuosa del mundo”.

En consonancia con el diseño curricular vigente para C.A.B.A., concretaron talleres de filosofía, talleres de música, danza y literatura, propuestas de juego, compartieron meriendas con comidas típicas y repusieron la presencia de símbolos patrios propios de cada comunidad y nacionales, así como contenidos de nuestra historia como por ejemplo relacionados a efemérides como al día de la Diversidad cultural.

El trabajo de campo etnográfico permitió el registro de valoraciones, desvaloraciones e inquietudes que repetidamente remitían a la corporalidad, confirmando que las diferencias se visibilizan en nuestros cuerpos, sus gestos y relatos y la historia se inscribe en ellos. A propósito, se transcribe el siguiente registro de observación de un taller de filosofía en el que lxs niñxs debatieron acerca de presunciones acerca de otredad que pusieron en tensión y revisaron:

Alumnos del J. Weitzman:

- “Los coreanos tienen los ojos así (hace el gesto de rasgos orientales), y por eso no ven”.
- “¡No! Ven poquito porque tienen los ojos chiquitos.”

Alumnos del ICA:

- “Los que no ven son ustedes porque tienen los ojos redondos”.

- “Ven de otros colores porque tienen los ojos celestes”.

(Observación: 16/5/2016)

Por otra parte, se observó una fuerte presencia del Programa en la comunicación institucional del Jardín Weitzman, visibilizando contenidos y creando piezas, tales como flyers, intervenciones en el sitio web, carteleras, notas en cuadernos de comunicación y en medios gráficos y radiales basados en una propuesta de puertas abiertas, que incluyó a las familias de las dos comunidades y otros actores barriales para sumarse a actividades planificadas y actos escolares, ambos con el fin de compartir tradiciones.

Como ya he mencionado, dada la complejidad y múltiples variables que atraviesan la conversación educativa, este aporte se inscribe en distintos campos teóricos. A partir de la Sociología de la Cultura se ha indagado en el contexto sociocultural, las transformaciones de dos movimientos migratorios y sus comunidades educativas, así como desde la Educación, se ha analizado el abordaje, contextualización, problematización y análisis crítico de la experiencia educativa. En cuanto a la Antropología del cuerpo, observando que la centralidad de la experiencia infantil remite a la corporalidad y en ella, por su parte, se inscriben los recorridos hacia la transformación social.

### **Aportes del campo de la Sociología de la Cultura y Análisis Cultural**

Parto de una mirada antropológica de la cultura, considerándola como dinámica trama de sentidos que se constituye como una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad a partir de la particular manera de resolver –desde lo simbólico, corporal, emocional y psíquico- las relaciones que mantenemos con nosotros mismos, con la naturaleza, con otras comunidades y con lo sagrado, con el propósito de dar continuidad y sentido a la existencia.

En esa trama heterogénea se alojan una multiplicidad de estructuras que cobran sentido en cada contexto cultural, así como las representaciones sociales e individuales acerca de la otredad que evidencian disrupciones y mutaciones en función de los procesos sociales e históricos que las enmarcan.

En cuanto al contexto social e histórico, las dos comunidades fueron constituyéndose como producto de movimientos migratorios resultantes de dos coyunturas históricas diferentes. Luego distintas transformaciones, ambas se arraigaron muy cercanas geográficamente y en el barrio de Flores Sur.

En el caso de las comunidades descritas, las clasificaciones se han organizado sobre bases muy diferentes: en el caso de la comunidad coreana se trata de una descendencia definida por la pertenencia a un país y caracterizada en la Argentina por la alteridad étnica, mientras que en el caso judío se trata de una tradición religioso-cultural. En este caso, tal como Fischman considera, la educación aparece como un elemento reinstaurador que al “retradicionalizar” ciertas prácticas, las legitima resignificándolas en el marco de la dinámica de la relación intergeneracional. A partir de esta situación, paradójicamente, se configura discursivamente el concepto de tradición como cambio (2006: 3).

En particular, el diálogo entre clasificaciones, estructuras y representaciones acerca de ambos colectivos migrantes presenta tensiones y puede afirmarse que ellas también fueron transformándose, diluyéndose o consolidándose según los contextos valorativos. Estas variaciones en las representaciones del “otro migrante” pueden explicarse desde la temprana perspectiva de Durkheim (1992), quien propuso que las formas de dividir y clasificar el mundo, tanto intelectual como perceptualmente, refieren a un consenso social y no se fundamentan en la naturaleza misma del hombre ni en su constitución orgánica y psíquica.

Retomando esta perspectiva, Moscovici (2003) plantea que la representación es una elaboración psicológica y social que permite abordar las inquietudes relacionadas con el lugar que ocupan los sujetos en particular. En consecuencia, según Jodelet (2008) las representaciones del otro pueden ser analizadas desde diferentes enfoques, es decir, como una respuesta elemental de componentes que integran una estructura representacional, como expresión de una posición social o, incluso, como portador de significados personales que se entranan en el espacio social y en el intercambio cotidiano.

Las representaciones del otro erupcionan entre las fronteras de la diversidad. En ellas se alojan fricciones, conflictos, tensiones y oportunidades que nos ofrecen la posibilidad de configurar lo diverso, impugnar desigualdades, revelar cuestionamientos y convertir lo diferente en patrimonio.

La perspectiva intercultural crítica retoma estas consideraciones instalando el desafío de referenciar la heterogeneidad como patrimonio y reconocer respetuosamente la alteridad, cuestionando valoraciones desde la más temprana edad hacia la acción transformadora. Por lo expuesto, esta perspectiva constituye un “proyecto político que trasciende lo

educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004:18).

### **¿Perspectiva multicultural o intercultural? Dos modos de producción social.**

En principio, la interculturalidad se diferencia de la multiculturalidad debido a variadas razones históricas, geográficas, políticas y fundamentalmente culturales. Para García Canclini, mientras que la primera construye la convivencia como espacio propicio para la transformación social, la multiculturalidad refiere a un dato de la realidad y en la coexistencia plural, disimula conflictos y tensiones, profundizando inequidades (2004).

Según el autor citado anteriormente, la convivencia se convierte en oportunidad de aprendizajes en tanto conlleva a la “confrontación y entrelazamiento que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios”. Ambos procesos involucran dos modos de producción de lo social en donde lo multicultural supone la aceptación de lo heterogéneo, mientras que lo intercultural “implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamo recíprocos” (Ibíd; 2004:15).

En el plano jurídico, nuestra Ley 26.206 presenta una perspectiva amplia e inclusiva y expresa la intención de “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (Art. 11). Para concretar esa finalidad, y atendiendo a los niños como sujetos plenos de derecho prevé distintas modalidades como, por ejemplo, la Educación Intercultural Bilingüe. Al respecto, si bien es altamente significativo contar en nuestro ordenamiento jurídico un capítulo dedicado a ella, considero -como ya he mencionado- que el abordaje intercultural excede el campo del bilingüismo ya que comprende un gran abanico de singularidades y categorías que erupcionan incesantemente en cualquier grupo escolar.

### **Desde el campo de la Educación**

Las infancias se hacen presentes en la cotidianeidad educativa portando singularidades relacionadas a sus contextos, recorridos, saberes y experiencias que por su parte, los “sujetos enseñantes” han alojado evidenciado profundas transformaciones a lo largo de la historia de la Educación (Jackson; 2015:62).

La escuela actual problematiza mecanismos de apropiación, resignificación y transformación social donde a partir de las interacciones de los sujetos, se reproducen estructuras y construcciones. Esto sucede mientras los niños las “traen” desplazándose

ellas, entre el espacio privado y las instituciones educativas como espacio público. Así, la permeabilidad que habita en sus fronteras hace insoslayablemente necesaria una educación situada, que capitalice el capital simbólico común que en ella habita y se manifiesta en las distintas categorías de la diversidad.

A pesar de las transformaciones, adultos y niños evidencian representaciones del “otro migrante” que permanecen impregnadas por “historias y valores embebidos con las particularidades de cada pertenencia cultural” que se tensionan cotidianamente en el espacio escolar (Teriggi, 1999:18).

Indagar en la educación infantil implica entonces abordar un objeto discursivo complejo, conformado por prácticas y saberes diversos donde se entrama una permanente batalla por el sentido plagada de aceptaciones y rechazos, representaciones contradictorias y enfrentadas, propias de un acto político donde germinan transformaciones, complejizando procesos culturales particulares y transnacionales.

En lo que respecta a las interrupciones, cuestionamientos y miradas acerca de la otredad, la interculturalidad los observa como elementos constitutivos de una conversación educativa que legitima la voz de los niños y necesita de una disponibilidad y escucha atenta del educador. Así se capitaliza el intercambio de saberes, la negociación y la confrontación, abordados desde esta perspectiva metodológica y pedagógica que por su parte aloja la incertidumbre para crear -desde el caos- un nuevo orden.

Como vemos, esta intención distaría de la conocida homogeneización de la escuela tradicional de inicios del siglo XX en la que se pretendía “licuar para argentinizar” para dar paso a la legitimación de la heterogeneidad, la incertidumbre y el conflicto como articuladores de nuevas experiencias de enseñanza (Hirsch y Serrudo, 2010:33).

En cuanto al caso estudiado, las estrategias educativas propuestas permitieron alojar la diversidad cultural y cuestionar representaciones mientras se daba continuidad a las tradiciones y prácticas propias y ajenas reterritorializadas en un tiempo y espacio actual. En el caso de la comunidad judía, los bienes culturales se presentaban impregnados con contenidos religiosos y culturales, la observancia de las tradiciones y los fundamentos filosóficos del Programa; en cuanto a la coreana, centrándolos en los modos tradicionales de relacionarse con los otros y de sostener hábitos, vínculos, idioma y disciplinas ancestrales.

Dado que el objeto de estudio refiere al nivel inicial, cabe destacar el concepto de infancia que atraviesa el análisis. Se la observa como una categoría social, histórica y emancipatoria de la vida humana.

Desde esta perspectiva, y en el ámbito educativo actual, el niño se constituye como objeto de enseñanza y como sujeto de aprendizaje y transformación (no asimilación); un sujeto que cuestiona los disciplinamientos y órdenes sociales “habitando la praxis de la emancipación” (Bustelo, 2011:186).

“La emancipación siempre ha sido una manera de crear un tiempo otro en el seno del orden normal del tiempo, un modo diferente de habitar en común el mundo sensible. Siempre ha sido más una manera otra de vivir en el mundo presente que una preparación de un mundo por venir...es vital hoy es desarrollar formas de secesión respecto a los modos de percepción, de pensamiento, de vida y de comunidad propuestos por las lógicas desigualitarias” (Alba Rico, 2017: 31-32)

A pesar de este consenso, puede observarse a las infancias como blanco de pretendidos disciplinamientos resultantes de modelos hegemónicos, lógicas de mercado y representaciones arbitrarias en las que erupcionan valoraciones y estigmatizaciones que dan lugar a niños y niñas “marcados” y hasta “desechados” mediante diferentes mecanismos. Por su parte, y celebrando el 30° aniversario de la Convención de los Derechos del Niño, una perspectiva ética y de derechos, fundamenta el rechazo absoluto a estas inequidades.

### **Desde la Antropología del cuerpo**

La incorporación de la corporalidad como categoría de análisis se fundamenta en que las trayectorias personales y sociales se inscriben en los cuerpos, entendidos “como un complejo montaje de disposiciones singulares investidas de un sentido social en una operación socialmente situada” (Karsenti, 2011:81). En cuanto a la construcción y transmisión de conocimiento, y dado el modo en que ella interviene en el campo de la educación intercultural, retomo a Freire al citar que “aprendemos, enseñamos y conocemos con el cuerpo entero mediante las emociones, los deseos, los miedos, la pasión y la razón crítica, jamás sólo con ella” (2005:27). En este sentido, debo aclarar que no ha sido mi intención hacer del cuerpo un objeto de investigación sino indagar en la materialidad de la experiencia sensible, física y material que se pone en juego en los procesos de aprendizaje.



La corporalidad humana es entendida como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios. De acuerdo con Le Breton “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal.” (2002:7). Tal como propone este autor, desde la más temprana edad, la mirada, la voz, el contacto, el rechazo o el abrazo atraviesan la interfaz existente entre las distintas corporalidades, espacio donde se despliegan relaciones y se aloja la materialidad de los gestos y actitudes, las que dan sentido y pertenencia a nuestra individualidad.

En cuanto a la corporalidad en la primera infancia, es a través del cuerpo donde se movilizan situaciones propias del mundo interno, historias personales y familiares que reflejan la pertenencia al contexto cultural y social; mediante el movimiento y a partir de la sensibilidad, los niños comprometen la totalidad de su ser (Jaritonsky, 2000).

Esta perspectiva acerca de la percepción de los cuerpos como significantes, hace foco en la interfaz de la corporalidad y en sus gestos observando a los cuerpos como descriptores, productores de conocimiento y portadores de valoraciones heredadas y prejuizadas desde experiencias anteriores.

“Nada más que el cuerpo revela al cuerpo” (Moreno, 2005:171). La gestualidad infantil observada en las prácticas de rikudim y taekwondo y las voces registradas, evidenciaron el orden establecido desde un cuerpo “representado” que orienta el deber ser así como distintas valoraciones relacionadas con la diversidad.

## **Conclusiones**

Por lo expuesto, institución educativa e infancias se presentan como espacios privilegiados para alojar la diversidad encarnada en las más variadas categorías que nuestros cuerpos portan, entendidos ellos como continentes de la vivencia descriptora y productora del conocimiento.

Mientras, en la interfaz de la corporalidad transita la materialidad de los gestos y las voces portando representaciones. Por su parte, lxs niñxs habitan la convivencia intercultural desde su capacidad crítica y creadora, se abren espontáneamente al mundo que los rodea, interpelándolo e interpelándonos, articulando -de ese modo- un nuevo orden desde el cuestionamiento de esas representaciones y capitalizando la incertidumbre filosófica y

afectiva que ello acrecienta. Niñxs, ciudadanxs desde el nacimiento, en pleno ejercicio de sus derechos y protagonizando la transformación social desde la más temprana edad.

Desde una perspectiva ética y pedagógica, la conversación educativa se observa como desafío y oportunidad para referenciar los diversos contextos de las infancias, visibilizando sentidos mientras se resignifican bienes culturales y preserva -intencionalmente- el patrimonio de las comunidades en juego, el que se constituye como bien público. Un bien inherente a la persona humana que se construye y preserva democrática y activamente entre todxs y para todxs los miembros de la comunidad, dentro un ámbito público -como es la institución educativa- donde se cimenta lo público.

Mientras todo ello transcurre, nuestros contextos erupcionan como laboratorios de singularidades, alojando complejos procesos, inacabados e inciertos que abren constantemente preguntas, por ejemplo, la planteada inicialmente ¿qué nos sucede con la diversidad?

Intentando responderla, vemos que la percepción de las diferencias muta a lo largo del tiempo en función de improntas hegemónicas derivadas de distintos procesos políticos, culturales, sociales e históricos y según ellos se juzgan siendo objeto de valoraciones y estigmatizaciones; por ejemplo, la arbitrariedad de prestigios autopercebidos desde una lógica patriarcal, colonial y blanca que revierte o confirma la inclusión o la exclusión en el entramado social. Ello implica que las representaciones e imaginarios nada tienen que ver con la naturaleza física y psíquica de nuestras individualidades, mientras que la diversidad -como resultante de la construcción social- sí es inherente a la persona humana. Quizás suceda que no es ella por sí misma amenazante, sino que es la alteridad la que perturba la integridad de los sujetos haciendo visible los propios contornos y límites, quebrando la completud tranquilizadora de nuestros estadios más primitivos.

La educación intercultural crítica -como propuesta dialógica de encuentro y complementariedad- aloja procesos dinámicos e inestables que comprometen una dimensión humanizante, ética y política en las construcción de bienes comunes como la cultura y la educación. Allí radica nuestro desafío y oportunidad para consolidar debates y perspectivas metodológicas, conceptuales, pedagógicas, sociales, educativas y políticas -ni homogéneas ni hegemónicas- hacia la equidad de las diferencias.

Esto implica operar en un terreno de tensiones donde se moviliza lo existente, se enriquece el entramado social y se legitima una posibilidad para elegir libremente la

construcción de la vida y del amor, para construir sociedades más justas, democráticas y humanas hacia una mejor convivencia intercultural, legitimando la ciudadanía de cada niña, cada niño sin exclusión.

## **Bibliografía**

Alba Rico, S. (2017) *Ser o no ser (un cuerpo)*. Barcelona. Seix Barral

Citro, Silvia (2009). *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires, Biblos.

Durkheim, Émile. *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*. Madrid, Akal. 1992.

Fischman, Fernando (2006). “Religiosos, no; tradicionalistas, si.”: Un acercamiento a la noción de tradición en judíos argentinos. *Revista Sambatión. Estudios judíos desde Latinoamérica* Nro.1. 43-58. Consultado el 20/3/2017. Disponible en <http://limudba.org/pdf/Religiosos%20y%20tradicionalistas%20-%20Fischman.pdf>

Galeano, Eduardo (2012). *Patatas para arriba. La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

García Canclini, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana (2010). *Educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Jackson, Philip (2015) *¿Qué es la educación?* Buenos Aires, Paidós

Jaritonsky, Perla (2001). *Taller de Expresión de Corporal en el Nivel Inicial Trayecto de Formación. Aportes para el debate curricular*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Karsenti, Bruno (2011). “Técnicas del cuerpo y normas sociales. En: *Revista Impetus*, vol 78, Pág. 79-84. Consultado el 9/8/2016. Disponible en [http://web.unillanos.edu.co/docus/RevistaimpetusVol.78\(capitulo%2011\).pdf](http://web.unillanos.edu.co/docus/RevistaimpetusVol.78(capitulo%2011).pdf)

Le Breton, David (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

Szulc, Andrea y otros (2009) La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. *VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología.

Teriggi, Flavia (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana

Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural en *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Consultado el 9/9/2017 Disponible en [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf)