

# **Dar sentido a las razones educativas desde el fenómeno intercultural**

María-Jesús Vitón de Antonio  
Universidad Autónoma de Madrid

## **RESUMEN.**

La acción educativa como acción comunicativa y transformadora, tiene, en relación a la diversidad cultural, una condición necesaria para educar el sentido del diálogo intercultural. Algo que precisa transformar actores en sujetos. Transformación que tiene suficientes razones pedagógicas para hacer de la igualdad y la inclusión, un verdadero sentido de la calidad educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Acción educativa y diversidad cultural. Educación y sentido del dialogo intercultural. Inclusion, transformación, y calidad educativa.

## **ABSTRACT.**

In terms of cultural diversity, educational action understood as communicative and transformational action must fulfil one condition for it to instil the sense of intercultural dialogue. This condition involves turning actors into subjects, and this transformation is based on sufficiently strong pedagogical grounds to be able to regard equality and inclusion as true marks of educational quality.

**KEY WORDS.** Educational action and cultural diversity. Education and sense of intercultural dialogue. Inclusion, transformation and marks of educational quality

## Introducción

Hacer de la acción educativa una acción de transformación que haga de la relación entre culturas, la construcción de una praxis emancipadora, nos exige situarnos de manera crítica frente a las tendencias homogeneizantes, y generar espacios donde se viva la construcción de igualdad en el respeto a las diferencias.

En la exigencia de este quehacer, la propuesta de la educación intercultural viene a significar un nuevo paradigma, que nos permite generar la construcción de conocimiento crítico con las desigualdades, y un accionar propositivo con el tratamiento a las diferencias.

Este paradigma, que privilegia lo relacional entre las culturas, es el que mejor nos permite pensar y accionar en los espacios educativos, construyendo sujetos, que en la medida en que afianzan sus identidades, se comprometen en la construcción de realidades incluyentes.

Mirar la realidad educativa desde esta perspectiva, nos permite orientar el enfoque incluyente que da sentido a la acción educativa y a las razones educativas que hacen, de la práctica intercultural, un eje central en la formación del sujeto. Es así, como la formación de una identidad en el diálogo incluyente, da razón y sentido al quehacer educativo. Quehacer que ha de situarse ante los desafíos planteados en este cambio de época, donde uno de los elementos más significativos es la configuración multicultural y la visualización de la construcción de sociedades pluriculturales. Modelo de pluralidad que exige hacer del diálogo intercultural, no sólo una mediación sino una condición para su desarrollo. Es así, como actividades, ejercicios, dinámicas, aplicación de algunas acciones de intervención, desde las que muchos plantean la acción intercultural, se queda corta. Creo que el diálogo intercultural nos obliga a pensarlo desde su sentido educativo más profundo.

Desde esta perspectiva, la reflexión educativa desde la interculturalidad quiere contribuir a profundizar en tres puntos:

- 1.- La dimensión intercultural que da sentido al hecho educativo:
- 2.- Las relaciones entre culturas que enriquecen las razones educativas
- 3.- La construcción del sujeto intercultural y pedagogía incluyente

Tres puntos que responden a tres líneas, que pienso están demarcando nuestro contexto actual. Una, la que está definida por la *tensión* y contradicción entre Globalidad-singularidad; otra, la que marca la *emergencia y articulación* de nuevos sujetos y tejidos culturales; y una tercera, la que conlleva el *desafío* de la construcción y transformación de las estructuras pluriculturales.

En este marco, educar desde la diversidad cultural y para construir la igualdad, exige pensarnos como sujetos que transforman realidades. Dicha transformación, pasa por la producción de un conocimiento que se construye en el diálogo; diálogo que

llena de sentido las proclamas (Educación para Todos, Educación Global, Escuela Inclusiva...), y las demandas (de comunidades educativas locales, "escuelas- ghetto" currículos afirmativos, etc.. ). Teniendo en cuenta las tendencias de cambio en el escenario mundial (Tedesco, 1995), los cambios educativos se han de llenar de contenido (no sólo de forma, ni formalismos), repensando los enfoques, los tratamientos, los modelos que hacen de la diferencia y la diversidad, no sólo un bien estético o ético (Torralba, 2000) sino un bien de sentido. Un bien que da claves para construir las transformaciones necesarias para que lo distinto (étnico-cultural, genérico y de clase) no justifique las desigualdades; y la igualdad no justifique que todos hagamos lo mismo de la misma manera, sino que lo diverso y distinto esté embriagado de lo que da sentido a lo vital (Morin, 2001) y por tanto nos da sentido a nuestra vida.

Desde esta perspectiva, la educación para la vida, desde la vida para generar más vida, puede encontrar, en el paradigma de la diversidad cultural, razones y relaciones sustantivas para ejercer y reflexionar el quehacer pedagógico.

## **1.- La dimensión intercultural que da sentido al hecho educativo**

Es la etapa de *nueva época*, como se da en llamar a los cambios que vivenciamos, la que delata su profundidad y su compleja repercusión en los distintos ámbitos de lo individual, social y del hecho educativo. En momentos así aparece la incertidumbre, ansiedad mezclada con la confusión y dispersión de paradigmas y valores" que daban sentido a la existencia. Individuos e instituciones entran en una fase de repensar, de reacomodo a las nuevas situaciones, que con carácter acelerado dan el perfil del nuevo escenario de nuestra cotidianeidad. Sentimos parar, pensar, hacer silencio para tomar las dimensiones, las repercusiones, ... y parece que nos faltan elementos para apropiarnos las implicaciones y para intervenir en consecuencia.

Surge el debate. En el hecho educativo, emergen nuevos colectivos y nuevas demandas. Colectivos, que piden participar con dignidad, sujetos que demandan "construir un mundo donde quepamos todos" no sólo desde su condición individual y adscripción ciudadana, sino también desde la mediación socio-cultural con su universo simbólico, valores, modelos organizativos y expresiones propias. El reclamo implica ampliar, movilizar mentes, escenarios. Se atisba y se va formulando un nuevo modelo relacional, que exige crear nuevas estructuras. En la novedad está el reto de poder articular el hecho multicultural y generar pluralidad atravesada por principios equitativos. Principios que garanticen la participación en igualdad como derecho para vivir las diferencias, y hacer con ellas riqueza y enriquecimiento colectivo y personal.

La envergadura de estas transformaciones atañe a la condición relacional que nos identifica como humanos. Nos replantea cómo vivimos nuestra condición de seres abiertos y necesitados de construirse y construir proyectos de vida con los otros.

En esta transformación, educar para la vida, es educar para saber dialogar con la diversidad que la constituye. En la medida que lo diverso es lo que genera vida, el otro y lo otro diferente exige de una educación para su profunda comprensión y auténtico respeto.

El carácter de profundidad y autenticidad, impregna un proceso educativo, ante lo que cabe preguntarse:

¿Qué mediaciones educativas facilitan la construcción de la persona protagonista de sí misma y en relación interdependiente con un mundo en transformación? ¿Cómo generar las acciones pedagógicas significativas en el universo cultural del grupo al que se pertenece, o con quién se identifica? ¿Desde dónde concretar el diálogo vinculante entre quién soy, quiénes somos y cómo hacer de lo identitario una realidad ampliada?

Son estas cuestiones las que van tomando cada día más apremio y exigencia de ser respondidas y tratadas como comprensión de lo humano, desde la diversidad que lo constituye, dando tratamiento a las exigencias educativas, sociales y políticas que comporta.

Son estos y otros interrogantes los que obligan a tomar distancia de los códigos unívocos y monoculturales que desenfocan la entidad de lo vital y aprender que, situaciones como el etnocentrismo, racismo, fundamentalismo, se muestran como distorsiones profundas de la vida. Son los proyectos de dominación, de imposición de modelos, de autoconciencias de superioridad (de uno mismo y/o de su colectivo humano) los que han generado, generan, las mayores contradicciones frente a las aspiraciones profundamente humanas de ser con otros en bienestar compartiendo habilidades y potencialidades (Carbonell, 2001). Estas realidades han de ser las que dan sentido a una propuesta educativa intercultural.

Para profundizar en esta propuesta, desde el sentido de lo educativo, pongo en diálogo la realidad de dependencia de lo humano y el logro de autonomía -central en el aprendizaje-, con la situación actual de interdependencia creciente. Este punto de vista me permite centrar el debate en el aprendizaje de una autonomía interdependiente y de la construcción de un sentido de pertenencia ampliado (Sadin, 98). Como primer paso en la reflexión, recordamos tres relaciones básicas entre el yo, el vivir y el estar bien en el marco de los otros, el convivir y el bienestar:

a.- Yo y los Otros establece una relación primordial en la base de lo humano. Como nos recuerda Buber, "El otro me constituye, sin un tú no hay un yo". De esta manera dialéctica la configuración del yo participa y coopera en la conciencia de "los otros".

Cada contexto cultural da referencias básicas para entrelazarse con los otros. Esta naturaleza relacional está en la base de la configuración personal y social y sólo en la medida que la interacción se da en una estructura de mayor equidad y comunicación interdependiente, se añaden cotas de humanización creciente a dicha relación.

Como dice un principio africano o "ubuntu" "yo soy un ser humano porque tú eres un ser humano". La afirmación demanda una complementariedad y simetría entre los

seres humanos. El yo no puede construirse, sino en la medida que conoce, respeta, valora, converge y se deja enlazar con los "otros". El yo se va desarrollando y afirmando en la experiencia cotidiana que se vive al interior de contextos. La experiencia va pudiendo ser clasificada, catalogada y organizada en los actos de conciencia, en la medida que se encuentra la realidad de otras conciencias.

Esta atribución no se refiere solo a la dependencia primera con la que nacemos, sino que se refiere a la noción de ignorancia que nos habita y desde la cual toma significado el aprender durante toda la vida.

b.- Vivir y convivir. Si vivir significa tener un proyecto de vida, y aprender a vivir conlleva a expresarlo y concretarlo en las relaciones del yo con lo otro y lo distinto, esto no podrá estar educado, si no se formula y vive en clave de tener un proyecto compartido; esto es, hacer del aprendiendo a vivir, un aprender a convivir y del aprendiendo a convivir un aprender a vivir.

Esta relación de aprendizaje ha ido tomando relieve en las últimas décadas. Tanto si analizamos las oleadas que han marcado las tendencias educativas de los últimos años (Segura, 2005) como si nos detenemos en el ángulo novedoso que recoge el Informe Delors, como directrices de UNESCO en los noventa, caemos en la cuenta que el aprender a convivir, marca lo diferente y concentra en gran medida una parte importante del debate educativo. Debate que logramos profundizar desde el planteamiento del desarrollo de competencias como centro del aprendizaje. En este sentido, es muy significativo, que cuando autores como Dupuy, Perrenoud, Goody, Trier y Ruste, (Rychen, Salganik, 2004) dan pensamiento a este constructo de competencia siempre nos encontramos la dimensión del trato con la diversidad. Dimensión que se concreta en diferentes clasificaciones, enfoques, modelos y tipos, sobre los que se esta proponiendo la orientación de los procesos de aprendizaje.

Considero, que en gran medida, este énfasis obedece a la tendencia multicultural que configura las comunidades. A diferentes escalas y con distintos alcances, se constituye un espacio educativo novedoso, donde los aprendizajes no pueden pensarse solo desde lo cultural que ha configurado un territorio, sino desde la multiplicidad de referencias culturales que empiezan a configurar las comunidades actualmente. Siendo que la pertenencia a una comunidad se conjuga con distintas referencias culturales, el bienestar común implica un estar bien ajustada la relación unidad- diversidad.

c.- Estar bien y bienestar. Lograr que la diversidad pueda estar bien expresada, desarrollada y potenciada implica tener desarrolladas, potenciadas y expresadas unas condiciones de vida generadoras de un bienestar humano primordial. En la medida que tenemos en cuenta las necesidades de los otros y somos constructores de bienestar, logramos transformar una existencia en plural en la que cabe estar bien con lo diverso. En la medida que lo plural no viene dictado, sino que exige su creación, educar implica no solo promover actores sino desarrollar sujetos.

Para esta perspectiva ¿cómo visualizar el diálogo intercultural, a fin de contribuir a construir sujetos, generadores de relaciones más plurales y de mayor calidad? Este diálogo, como ya ha sido enunciado por numerosos autores, implica conceptualizarlo como:

- 2 proceso dinámico
- 3 intercambio
- 4 reconocimiento mutuo en acción
- 5 interacción sistemática, abierta y promotora de una convivencia social armónica.
- 6 conjunto de elementos, que irán madurando en el proceso (conocimiento mutuo, debate y diálogo, escucha y aprendizaje, comunicación...) en los distintos campos de la vida social y política.

Para favorecer:

- 7 alcanzar una meta, que está más allá de los propios sujetos culturales.
- 8 la equidad y permanente participación.
- 9 cambio en el proceso de la relación.
- 10 adscripción y conocimiento ciudadano en la perspectiva de unidad en la diversidad.

El conjunto de estos puntos y cada uno de ellos, entienden la interculturalidad y el diálogo subsiguiente para tejerla, como un proceso entre sujetos alternos en relación simétrica conscientes, afirmantes del derecho a ser diferentes, pero abiertos y participantes para la construcción plural.

Como ya indicamos, éste proceso *co-realizador* tiene como condición un dialogo para propiciar una profundización en el autoconocimiento del yo y para profundizar en la participación con el otro. Desde estas dos claves un conjunto de decisiones para construir un bienestar será más real. Involucrará tanto las relaciones interpersonales, como las relaciones interinstitucionales y estructurales. En este sentido, ha de atravesar modos y modelos de toma de decisiones que con carácter social y-político, afectan a la vida del conjunto; pues de lo contrario la relación intercultural correrá el riesgo de caer hacia una distracción culturalista, o hacia una falta de articulación entre lo micro y lo macro que teje a la vida comunitaria.

Esto exige superar la mentalidad y praxis etnocéntrica, los criterios y relaciones discriminatorias y racistas, la preclasificación humana de las personas, y todas aquellas expresiones de estrechamiento de la naturaleza humana. El etnocentrismo universaliza lo particular, impide en gran medida el logro de relaciones de bienestar, pues implica una percepción de superioridad y validez universal del yo-nosotros como colectivo singular, desde la premisa de un patrón dominante. Las formas concretas del etnocentrismo en la historia humana han sido y son muy variadas. Hoy se nos anuncia, como sabemos, nuevos racismos.

Ante estas tendencias de hecho, hacemos nuestra la expresión de Fullat (1987) "el discurso pedagógico no es garantía de éxito educativo", y con relación a la interculturalidad, vemos que lejos de constituir una idea fuerza, como lo es, ha de ir generando praxis. Praxis, que desde las estructuras democráticas existentes, vaya profundizando en el sentido identitario en la ciudadanía, pues como nos recuerda Arneld "la salud democrática no depende tanto del concepto de justicia en el que la institución existe, sino del sentido de identidad de ciudadano democrático de quien la encarna".

Son estas reflexiones, las que arrojan interrogantes y desafíos de mejorar la práctica. Desde este punto de vista, nos preguntamos ¿Por qué, en muchos casos se agiganta la brecha entre la afirmación de derechos en los marcos programáticos educativos y se niegan en la práctica? ¿Cómo se concretan el desajuste en el desarrollo de la praxis curricular? ¿Qué manifestaciones contradicen en la escuela el concepto relacional, recíproco, y mutuamente influyente entre educación y pluralidad cultural?

Son estos y otros muchos cuestionamientos, los que nos permiten establecer un punto de partida para hacer de la interculturalidad, motivos de reflexión trascendentes para mejorar la práctica, y hacer del quehacer pedagógico, una clave del cambio en la medida que lo posibilite:

- 1.- Revalorizar la lectura de sí mismos, como lectura del reconocimiento, del intercambio, para que las identidades se autodescubran, se relacionen, pero enfatizando que sigan siendo distintas. No se afianza tanto lo distinto como la relación entre lo distinto. Relación no para ser igual al otro, sino para ser comunicación con el otro.
- 2.- Experimentar y experimentar la expresión de cada uno en comunicación. Esto es, ser atendida, escuchada, valorada, criticada..., para lograr que el individuo se sienta alguien con un mensaje que dar, y con un mensaje que recibir. Se generan así, las condiciones de un espacio para hacerse ser en comunicación, sin amenazas.
- 3.- Concretar cómo revalorizar los currículos de afirmación de la vida y de ciudadanía comunitaria para relacionar los bienes educativos con los que se da sentido a la vida cotidiana; encontrándola en el diálogo con el conocimiento científico, en la profundización, en la dinamización y estimulación para nuevos saberes.
- 4.- Relacionar los mundos de sentido, los mundos organizacionales y los mundos instrumentales. Conocer comprensivamente los mundos que han hecho mi historia, la historia de resistencias, de despliegues, de potenciales...

Es, por tanto, la orientación pedagógica que construye identidad con un sentido de pertenencia ampliada, la que da razones educativas a las relaciones entre culturas, haciendo del acompañamiento que amerita llegar a ser humano (Savater, 98) un proceso en diálogo, revalorizando lo distinto para valorar la vida, en la medida que esta se da en la diversidad.

## 2.- La relaciones entre culturas que enriquecen las razones educativas

Si por cultura entendemos algo más que el:

- 3 Conjunto de rasgos distintivos y de instrumentos que caracterizan y dan respuesta a las necesidades para adaptarse al medio y sobrevivir en él;
- 4 Entretejido de instituciones que cada grupo ha creado y recreado para organizarse como colectividad,

y ese algo más tiene que ver con el modo de relacionarse con las demás personas, con la naturaleza, con los ciclos de vida y muerte etc. .. y dar sentido y razones a todo 10 anterior, entonces, podemos ver, que el diálogo de culturas implica niveles distintos, grados de profundidad diferentes. Pues son las identidades construidas, en base a estos substratos, las se afectan en los procesos de cambio. Es esta interacción compleja la que nos delata la complejidad del proceso intercultural.

Siendo que esta interacción no es elegida, ni se puede obviar, pero si hay que saber-la dialogar en función de una convivencia en bienestar, la interculturalidad, no es una alternativa posible, sino más bien es la condición necesaria en el actual contexto, para hacer de la relación yo-otros, una relación que nos humanice. Para profundizar en esta idea, relacional, desde las claves educativas, voy a tener en cuenta los siguientes puntos:

- a. Relaciones instrumentales y razón práctica- tecnológica
- b. Relaciones institucionales y razón práctica justificadora
- c. Relaciones de sentido y razón emancipadora del sujeto.

### a. Relaciones Instrumentales y razón práctica- tecnológica

De acuerdo a una realidad multicultural, se encuentra en los espacios educativos, y especialmente escolares, un interés por tener recursos, instrumentos, técnicas, que de alguna manera faciliten actividades que favorezcan atenuar 10 que se vive como "problemática". En la medida que los medios dispuestos en una realidad-homogénea no se ajustan a la situación de heterogeneidad, se intenta encontrar el instrumental que permita alcanzar los resultados y rendimientos que están definidos en el patrón occidental, cuyo carácter homogeneizante no pocas veces provoca el error fácil y corriente que nos recuerda un educador K'iche' del Viceministerio de Cultura Guatemalteco, que «el estilo de vida y modo de concebir el mundo sean los mismos para todos los seres humanos sin considerar las diferentes características y las particularidades de las comunidades al interior de cada país»

La visión pragmática y el carácter eficiente imperante (Rigal, 2002), favorece a que la reflexión, sobre como abordar el hecho novedoso, se detenga en este primer nivel. Desde él se reduce el tratamiento del fenómeno al grado de éxito que se pueda alcanzar en los logros establecidos. Se limita el concepto de cultura y la concepción educativa,

a la adecuada gestión, administración de recursos y control de resultados, pesando sobre estos factores los criterios de calidad. Este planteamiento está ligado al carácter economicista, en su versión dominante.

Sin negar, por supuesto, todo el conjunto de instrumentales técnicos de gran avance, que el mundo occidental ofrece, es preciso integrarlos en un tratamiento educativo más amplio. De ahí que en este primer nivel, la apropiación de una perspectiva intercultural, nos exige situarnos en una Meta posición. Con esto quiero decir, relativizar las posiciones con las que operamos, para dialogar, más allá de los instrumentales de intervención y los rendimientos instruccionales, con los procesos formativos que se han de desencadenar. Ello exige tomar una distancia crítica de las posiciones con las que tendemos a operar, y ser capaces de articular otras medidas y técnicas que, aunque no sean de *tecnología de última generación*, pueden ser eficientes.

Se trata de conjugar como producto, los óptimos resultados finales, con la adecuada gestión política democrática del proceso. Tratando de romper la tendencia a reproducir el carácter asimétrico, desigual, del esquema de relaciones, dada en cierta manera por el potencial del instrumental operativo del mundo occidental y la propensión en muchos casos a absolutizar la relación.

Las tensiones entre culturas y estilos educativos no van a desaparecer fácilmente y, no cabe duda que, por mucho tiempo, debemos movemos en un esfuerzo por resolver los conflictos en el plano de las acciones y las actividades de intervenciones concretas. Pero es importante no olvidar que pueden afectar los valores culturales de determinada población. Desde el concepto de pluriculturalidad es importante repensar las estrategias operativas, para posibilitar la construcción de unos escenarios de actuación.

Desde este horizonte, la interculturalidad se concibe como un proceso *alternativo* para mejorar la calidad de vida, fortaleciendo, al mismo tiempo, los mundos instrumentales de cada uno y la trama interinstitucional reconstruida en el reencuentro de las partes y en la valoración de los aportes de cada una de ellas.

El carácter de esta relación implica y requiere la participación de sujetos. Sujetos que, apropiados críticamente de sus respectivas capacidades y recursos, y de acuerdo a las condiciones y modos de vida, orienten una producción de conocimiento construido en la interacción cultural.

Es decir, que lejos de llevar las diferencias, bien al aislamiento, por la incomunicación y en función de un "respeto", o bien, a la suma simple de recursos, se logre en su lugar la producción de herramientas integrales, socialmente construidas en los nuevos espacios de conocimiento generados y en base a las nuevas estructuras de vinculación establecidas.

Este último aspecto, nos supone dar tratamiento a un segundo nivel. El nivel que implica pensar en la condición de diálogo intercultural para favorecer la articulación de las diferencias desde y para institucionalizar un sistema organizativo que lo posibilite y lo potencie.

b.- Relaciones institucionales y razón práctica justificadora

La relación que el hecho educativo guarda con el entramado del tejido institucional nos lleva a reflexionar la interculturalidad desde las exigencias del diálogo de este nivel. Pues este diálogo ha de propiciar los espacios y en parte los procesos de integración posibilitando la creación y la construcción de estructuras en organizativas plurales.

En este sentido no podemos olvidar que los mundos institucionales en cada uno de los ámbitos articuladores de la sociedad, han ido dando respuesta a realidades monoculturales, y la exigencia de construir realidades pluriculturales (Toraine, 1997) implica asumir otro enfoque. Enfoque que ha tener en cuenta en las tomas de decisiones el punto de vista de todas las partes implicadas en los procesos culturales de la cotidianidad.

De acuerdo a la complejidad de este nivel de relación interinstitucional, lo intercultural implica el cambio de esquemas de funcionamiento y de modalidades organizativas.

La interculturalidad nos confiere una apertura mayor, nos reta a la visualizar la evolución, como *co-evolución*. Es decir, nos exige apreciar lo que podemos evolucionar ambas partes en función de la interacción. Supone asumir que todos estamos en proceso de cambio y de poder profundizar en las estructuras democráticas. Desde este ángulo, cada uno y cada comunidad cultural es sujeto capaz y necesario para construir el nuevo modelo social. Un modelo integrador de pluralidades donde es más real la participación y, desde ella, se puede transitar de un estado de ciudadanía multicultural al de sociedad pluricultural.

Este planteamiento requiere que los diferentes sujetos en diálogo vayan siendo articulados en tomo a la elaboración de un *conjunto de políticas* (lo que los planificadores llaman *policy mix*), y no sólo de la política educativa como cuestión aislada. Más bien, estamos hablando de un cambio de óptica. Una óptica que traza una estrategia plural y multidimensional de lo educativo. Desde la cual se da tratamiento al fortalecimiento de la propia identidad en diálogo con los otros, desde el modo-de proceder y no sólo desde los conceptos en debate.

Desde este punto de vista se trata de superar la vivencia de realidades duales al interior de las instituciones, superando la sensación de estar "condenados" a coexistir. Más bien, se trata de situarnos en los mundos institucionales con la oportunidad de superar dependencias, de resituar las tendencias dominantes, tantas veces marcadas por criterios de eficiencia de coste-beneficio que minimizan otras relaciones de vital importancia para la construcción del nuevo modelo.

Fundamentalmente, en la realidad institucional educativa se trata de ser capaces de transformar unas estructuras organizativas, en muchos casos de carácter *dependiente*, en estructuras donde vayan predominando las relaciones *de interdependencia*, tal y como vengo planteando.

Este tipo de relación implica, desde el punto de vista intercultural, generar un ambiente y una relación que propicie la creación de unas condiciones de participación simétrica, donde el protagonismo de las distintas organizaciones, vaya desarrollando la capacidad de diálogo hacia la búsqueda de consenso.

Se trata de asumir un tránsito hacia estructuras plurales, y desaber que nos tenemos que educar en esta perspectiva.

Esta orientación de funcionamiento y de fortalecimiento organizativo, tanto como comunidad educativa, y como articulación de conjunto con el sistema, justifica el cambio que se ha de operar en la institución educativa.

Cambio que no será real ni funcional, si no se tiene en cuenta un diálogo en un tercer nivel de profundidad, el nivel que nos adentra en los conceptos, en las concepciones de los modelos de relación y de los patrones de interpretación, esto es, en los *mundos de sentido* de las realidades culturales. Es, este tercer nivel, el que nos permite reflexionar una serie de claves educativas de gran interés para dar razón y sentido a la construcción del sujeto y a la transformación de realidades más humanizantes desde el potencial intercultural.

### c.- Relaciones de sentido y razón crítica emancipadora del sujeto

La construcción del pluralismo integrador respetuoso de las alteridades, requiere, como hemos indicado anteriormente, del encuentro y del intercambio de experiencias, de visiones y propuestas, en orden a alcanzar un consenso u horizonte común. Asumir este planteamiento desde un pensamiento crítico conlleva penetrar los niveles más profundos de la identificación con una cultura. Se trata de identificarse con la configuración de unos modos de ser en función de unos modos de relacionarse con los bienes, con los otros, con la naturaleza... En una palabra, se trata de ser sujetos. Ser sujetos que atribuyen sentido a ir más allá de lo que fue transmitido como la primera pauta cultural, porque los sentidos de otros universos culturales, me pueden desarrollar mi humanidad.

Este grado de profundidad, repito, exige conocer al otro, y hacer del diálogo no sólo una herramienta para escuchar, comprender o empatizar con e-l-otro, sino de pensamos a nosotros mismos como nos pensamos, esto es educamos en una conciencia reflexiva (Savater, 98). En este sentido la interculturalidad nos permite hacer con el diálogo un Meta diálogo. Se trataría de instalarnos en el diálogo como forma de estar y de ser. El logro de esta manera de relación con nosotros mismos, desde lo que el otro me cuestiona, interpela, interroga, es la forma más auténtica con la que podemos lograr mayores cotas de desarrollo personal.

Es, en este nivel, donde cifro la máxima potencialidad de la interculturalidad. Pues su condición nos permite apropiarnos y desarrollar la competencia reflexiva: para, desde y con los otros.

Desde este punto de vista el logro de la autonomía, central en los objetivos educativos, requiere conjugarse desde la interdependencia. Esta articulación nos permite

enfatar el yo en el encuentro, y en la interrelación con 10 otro, con 10 distinto. En esta dimensión el diálogo entre culturas nos posibilita centrar un sentido educativo nuclear, en la medida que nos favorece:

- 11 Descubrir la diferencia y su verdad. Ello exige tener conciencia de si mismo, del yo. El diálogo se aborda desde el autoconocimiento de los interlocutores.
- 12 Superar una actitud y praxis etnocéntrica y colonialista, es decir los sentimientos y prácticas de superioridad, unilateralismo y dominación.
- 13 Esfuerzo por penetrar en el mundo del otro, en su diferencia y en su singularidad.
- 14 Aproximarse, sentir y adentrarse en el amor al otro como otro y en la necesidad de interrelación.
- 15 Tejer un "plural" que integre las singularidades, y que configure un "nosotros" que considera la unidad. Sin embargo, la construcción del plural no dejará intacto el yo y los otros.
- 16 Dialogar afirmando a los sujetos con sus diferencias. Contribuir a constituirse como sujeto con su alteridad y a ofertar su aportación en la construcción plural.

Para consolidar esta nueva forma de ver y construir el sujeto, es necesario profundizar en la tarea pedagógica, como una tarea emancipatoria. Una tarea que facilita la emergencia de concepciones de mundo y de relaciones con él, para encontrar claves desde la cuales tiene sentido el quehacer transformador.

No pocas veces, se pierde de perspectiva como comunidad educativa que funciona de acuerdo a unos patrones monoculturales, que el cuestionamiento desde otros patrones, puede ayudar a hacer una reflexión crítica, más rica, de la práctica que han mejorarse y ganar en calidad. En este sentido el ejercicio intercultural de revalorizar y reconocer otras formas de hacer y de entender las relaciones y las acciones puede permitir la emergencia de nuevos modelos y modalidades para profundizar en el sentido que se puede dar a la tarea educativa.

Esta dimensión dialogal de la interculturalidad hace, del acto educativo, un acto de descubrimiento de 10 otro, de 10 distinto, un acto de conocimiento comprensivo de la complejidad de 10 diverso, un acto de disfrute y de tolerancia con la riqueza de 10 plural y con 10 opuesto a 10 mío. Hace comprender la relación cultural como mundos de significado en interacción que dan sentido a la vida cotidiana. Desde la reconstrucción compartida, la cotidianidad adquiere nuevo sentido.

Es en esta dimensión dialogal, en donde 10 intercultural llena de sentido la reflexión y la practica educativa. Pues siempre que educar signifique practicar el diálogo, tenemos la seguridad que educar en el saber mirar y admirar, escuchar y silenciar, confrontar y penetrar, articular y complementar, construir y relacionar significativamente da sentido al aprendizaje. Y, por tanto, aprender supone:

Saber hacer del conflicto, lugar de crecimiento de lo humano como ciudadanos, de lo social como tejido, de lo democrático como relación, y de lo cultural y ecológico como nutriente.

- 2 Respetar el desarrollo de los bienes del conocimiento acumulados en la sabiduría de los pueblos y que no han llegado a hacerse bienes-escolarizados.
- 3 Acoger lo desconocido, lo novedoso, como lugar de sentido. Esto conlleva saber vivir y aprender a vivir en el intento (no desesperado) de penetrar lo distinto, en la búsqueda de nuevas relaciones tejedoras de conocimiento.
- 4 Formamos en el uso de la palabra y mediante ella, y en la confrontación con los otros. Proponer, debatir, ... haciendo con este ejercicio, nuestra construcción como seres de diálogo y como educadores constructores de preguntas, interrogadores de respuestas. Es así como vamos haciendo del diálogo, razón de confluencia y sentido central de la relación educativa.
- 5 Potenciar la razón haciendo de ella el fundamento de lo educativo, apostando por el conocimiento crítico y como acceso al desarrollo de una crítica cultural. Esto es vital para, desde la condición de diálogo intercultural, desarrollar en el sujeto pensamiento propio.
- 6 Praxis del descubrimiento como seres construidos en el intercambio. Seres fronterizos, en el movimiento del límite de la permanencia, y de las nuevas referencias para vivir la diversidad compartida. Este movimiento nos da razones para hacer del intercambio un medio de crecimiento.
- 7 La autocrítica de lo propio, antes de la crítica a lo otro distinto a mí
- 8 La autocomprensión del otro para avanzar en mi propia comprensión.

En esta dinámica de conocimiento-reconocimiento-reflexión de los otros mundos, de mi mundo, al tiempo que se afianza una identidad de cada uno, se debilitan las fronteras nosotros-ellos, lo otro-yo, seguridad-inseguridad, lo de dentro y de lo fuera, ... y acepto la complementariedad de los movimientos que me dan, junto a la riqueza de una tradición con sus pautas de acogida y pertenencia, las referencias de otros.

Desde este marco, ante todo, logramos evitar:

- 3 el riesgo de "empalabrar" la escuela y despegamos del concepto que enunciamos. Pues lo que decimos no remite a prácticas y experiencias que vivimos en el marco de relaciones de la escuela.
- 4 la pérdida de relevancia del aprendizaje escolar. Pues evitamos con ello que se anule su relación entre la cultura vivida y el desarrollo del conocimiento en contacto con lo cotidiano y los coetáneos. Y de esta manera podríamos encontrar signos de vitalizar los encefalogramas plano que cuestionan los intentos de reformas y de cambios.
- 5 alejar la escuela de la construcción de la cultura, y darle su significado dentro de la comunidad. De esta forma damos al sujeto razón de un trayecto construido, cultural, afectiva e innovadoramente, sobre un continuo contextualizado con su lenguaje.

En la medida que esto sucede, se acorta la crisis de la educación institucionalizada, pues se encuentra la forma de reconstruir como bien escolar el bien educativo-cultural. Pues la relación cultural se entiende como mundos culturales en contacto, es decir, mallas de significado compartidas que dan sentido a la interacción cotidiana.

### **3.- La construcción del sujeto intercultural y pedagogía incluyente**

Son los puntos que hemos ido reflexionando los que nos permiten orientarnos con la *ideafuerza* de la interculturalidad hacia una praxis de transformación y de emergencia de nuevos sujetos y de nuevas formas de hacer, de organizarse y de concebir los espacios educativos. Serán espacios donde se ejerza la pregunta, la indagación y la revalorización de los otros y con los otros para tejer el nosotros.

Como último apartado de esta aportación, planteo tres líneas de reflexión que desde el planteamiento intercultural pueden orientar y dejar abiertas algunas claves para la tarea educativa. Estas son:

- a. La educación del sentido
- b. La construcción del sujeto
- c. La pedagogía incluyente

#### a.- La educación de sentido

Educar para construir sentido. Un sentido que permita formular un proyecto de vida, y de vida en relación, el estar con los otros y con lo otro. Esto lleva consigo hacer del acto educativo:

- 1.- Un acto de comunicación. Esto es, un acto de lectura y de relectura de los fenómenos globales y de los hechos locales. Para dialogar con los contextos de alteridad y ejercitar el análisis, para llevar a cabo un tratamiento de contraste que permita avanzar, desde lo que ignoramos, en el recorrido de aprendizaje intercultural.
- 2.- Un acto de conocimiento. Esto es, un acto de construcción de significados. Es decir, no se trata solo de transmitir la información de las diferencias, sino posibilitar la reconstrucción de estructuras con las que pensamos los modos de vida, de organización, de articulación sociocultural de nuestra cultura en contraste con otras culturas.
- 3.- Un acto de transformación de las relaciones asimétricas y excluyentes que provocan los patrones occidentales dominantes, impidiendo el enriquecimiento de los mundos de sentido que portan otras culturas.

Hacer del acto educativo una aproximación intercultural, en estas claves, conlleva hacer con las bases relacionales una prioridad para construir transformando y transformando contribuir a:

- 1 Reconstruir el nosotros cimentado en el *ethos* cultural, constituido de relaciones que dan sentido a la vida.
- 2 Ser constructores de una sociedad pluricultural, con nuevas pertenencias articuladores de lo local y lo global.
- 3 Estar constructivos en la dinámica del cambio de referencias de manera crítica

Hacer con el acto de educar un acto que eduque el sentido, implica que en el diálogo de las nociones relacionales básicas, que hemos tratado, donde entran los *otros*. Y con los otros, la tarea básica de aprende a vivir, se traduce en la tarea apasionante de corresponsabilizarse con la vida (cultural, medioambiental, genérica ...) en su dimensión de alteridad, para que sea más vida para todos. Tener la oportunidad de vivir así la vida, la llena de sentido. Aprender a vivir así la vida es algo que se educa. y la Interculturalidad es un gran potencial en esta dirección.

Esta dirección, implica optar por una educación del derecho de la afirmación y el deber del diálogo de afirmaciones, desde el cual se construyen las alteridades y la conciencia de la diferencia.

Se trata de optar por un modelo que se centra en la autonomía interdependiente. Si bien la autonomía ha marcado el sentido educativo en grandes trazos, en la medida que definía su finalidad en hacer personas que se valgan por sí mismas. En este nuevo contexto, dicho sentido se ha de conjugar con la profundización en las dependencias de unos con otros y la corresponsabilidad de todos ante la supervivencia de muchos factores que la acechan.

Lograr de la persona y de los colectivos una autonomía interdependiente, y lograr que la institución escolar sea capaz de mediatizarla en el conjunto de relaciones que configuran su tejido educativo demanda un profundo cambio de actitudes, estructuras y praxis.

#### b. La construcción del sujeto

Desde este cambio de autonomía individual a autonomía interdependiente, que veíamos en el apartado anterior, precisamos enfatizar otro giro: de actor, o de actor protagonista del aprendizaje, a sujeto y sistema *aprendiente*.

Si antes las propuestas de cambio, para mejorar la relación de enseñanza-aprendizaje, nos han ayudado a centrar al alumno como actor protagonista, ahora serán las propuestas que centran el aprendizaje en construimos como sujetos, las que pueden contribuir a generar el cambio demandado. Una propuesta centrada en la construcción de sujetos, es una propuesta que potencia: conciencia de sí mismo, memoria cultural, una posición frente al mundo (cosmovisión) y un proyecto de vida que se realice al interior de un contexto y aunque este condicionado por una cultura a la que pertenece y se identifica, esta en diálogo con los referentes de otras culturas. En cierta manera las otras culturas empiezan a formar parte de sus referencias y como sujeto está en capa-

cidad de seleccionar aquello que mejor se adecua a su proyecto. Como sujeto de su colectivo cultural también contribuye a enriquecerlo desde otros universos socioculturales. En esta dinámica dialogal las comunidades, como sujetos culturales colectivos, están en capacidad de hacer su aporte en la construcción del modelo social nuevo, como parte del sistema aprendiente (Assmann, 2002)

Esto significa que frente al aprendizaje del actor (individual o social), cuya tarea de participación y función en sociedad está previamente fijada, (de ahí la posibilidad del recorte de su libertad y creatividad), el aprendizaje del sujeto conlleva aprender a decidir, y por tanto a saber elegir bien, en el buen uso de su libertad, contribuyendo a liberar *fronteras* deshumanizadoras.

Considero que gran parte del cambio educativo que atisbamos tiene que ver con un tránsito de actores a sujetos. Dados los cambios que las estructuras sociales van haciendo hacia nuevos planteamientos que afectan las relaciones sociales, de decisión y de poder, precisamos construir sujetos. El sujeto es libre y decisorio de sus actos, algo que no necesariamente identifica al actor. En la medida que los aprendizajes se puedan centrar en la maduración de la conciencia del yo, de los otros y nosotros, se están abriendo accesos a la emergencia de nuevos sujetos, sujetos libres. En este sentido, la afirmación de la identidad como autoconocimiento y la conciencia dialogada con las diferencias, favorece, el proceso que irá dando lugar al nuevo modelo social emancipatorio.

Este proceso posibilita la emergencia de sujetos que han sido negados, pues reconoce su pertenencia a culturas identificadas, pero que sin embargo eran no tratadas en un diálogo de igualdad y, en muchos casos, eran deslegitimadas. y en la medida que este movimiento de emergencia se de, el enriquecimiento, desde su parámetro de alteridad, será inmenso. Empiezan a ser numerosos los eventos y foros donde el saber de los pueblos indígenas oferta solución a problemas del deterioro ecológico y de la interrelación equilibrada intergeneracional. Apostar por una interrelación equilibrada entre sujetos, no implica el posicionamiento de antemano, sino la no exclusión de ningún colectivo y de ningún sistema cultural en el diálogo, no sólo con las problemáticas, sino también con las soluciones.

En esta perspectiva tiene especial mención recordar las tendencia de exclusión y menosprecio del planteamiento etnocéntrico, que no pocas veces, empapan el quehacer educativo.

### c.- La pedagogía Incluyente

La pedagogía proclama la inclusión de las singularidades humanas. Sin embargo en el desarrollo histórico, ese criterio parece desvanecerse. La inclusión discursiva pasa por la exclusividad de una forma cultural que se apropia y domina de las prácticas educativas y escolares. y en razón de ello se descalifican, reprimen o ignoran las particularidades, afirmándose y justificándose un modelo universalista. Modelo que nos

conduce a la "lógica del círculo perverso" que llama Maturana (1997). Pues no sólo se niegan las diferencias, sino que se profundizan las discriminaciones, que conducen a agigantar las desigualdades socioculturales y a imposibilitar un desarrollo cognitivo del sujeto.

La mirada en una escuela transformadora, y en una pedagogía del sujeto, nos permite centrar la construcción de identidades, desde el conocimiento y reconocimiento (de lo que somos y no somos) para poner en diálogo identificaciones del propio ser (tejido en relación con los otros: su comunidad, su cultura, su tradición...). Poner en diálogo, esto que hoy identifica quien soy, implica un proceso educativo que recupera la dinámica de tomar conciencia de lo que:

- 1.- Sé y no sé. Se toma conciencia de la ignorancia como desencadenante del proceso de aprendizaje.
- 2.- Tengo aprendido y lo que falta por aprender. Se toma conciencia del sentido de aprender como sentido de estar vivo, desarrollando potencialidades.
- 3.- Pienso y lo que me explica porqué pienso así. Se toma conciencia de la construcción y reconstrucción de significados en la interacción sociocultural que enriquece el desarrollo.

La toma de conciencia de lo que ignoro y de las claves para desencadenar un proceso de aprendizaje permiten el desarrollo fundamental de la capacidad crítica y auto-crítica que hacen al sujeto participante en la emergencia de otro modelo de relación sociocultural.

En estas tres claves estamos considerando, de una manera dialéctica, atender: el desarrollo personal, la vitalización de un tejido social en construcción y el despliegue de habilidades y capacidades para el desarrollo personal.

Esta visión integrada e integral de educar para la articulación de sujetos e identidades exige un buen conocimiento de la realidad, de las tendencias y de las posibilidades efectivas de estos en un mundo en profundos cambios. Además necesita libertad, creatividad y experimentación, como hemos repetido a lo largo de nuestra reflexión. Es algo nuevo y ante ello se precisa la capacidad de crear y de transformar

Desde todo ello, presentaremos, por último, algunas líneas de orden operativo, que orientan este propósito. Aunque no únicas, consideramos que son tareas imprescindibles:

- a. Fomentar una educación desde el horizonte global y plural, que ayude a fortalecer el valor del sujeto y la percepción crítica de la propia identidad con su historia, mundo simbólico, valores, expresiones cotidianas y proceso de cambio.
- b. Propiciar, en el contexto de las escuelas y comunidades educativas locales/regionales, el necesario diálogo que ayude a todos a compartir y reconocer las lecciones aprendidas de las diferentes experiencias.
- c. Estimular un auténtico diálogo y encuentro intercultural entre las acciones, actividades, identidades culturales de distintas comunidades educativas locales, a fin de facilitar construir el tejido de la diversidad. Se educa para construir este

- tejido en la medida que se educa en el reconocimiento de la necesidad de reciprocidad. Esto implica evitar los universalismos genéricos y propiciar una verdadera simetría relacional. Exige que la tarea educativa signifique acompañar el crecimiento de identidades abiertas y sujetos interdependientes.
- d. Acompañar a los sujetos con sus identidades en la dinámica de las "tendencias de futuro". Pues las transformaciones que implican, son tal alcance que los sujetos necesitan ser acompañados para encontrar el sentido de dichos cambios en el diálogo con su tradición.
  - e. Habilitar mediaciones estructurales que vayan haciendo posible el *empoderamiento y recodificación* del proceso por parte de los sujetos, así como la deseodificación por parte de los sujetos históricos en el modelo anterior. Se trata de hacer de la innovación un motor del sentido del quehacer educativo en la escuela.
  - f. Pasar de una educación de actores a una de sujetos. En esta perspectiva son los sujetos quienes piensan, animan y hacen madurar las relaciones interculturales en el horizonte de la construcción de una sociedad pluricultural.

## **Conclusiones: Interculturalidad, pedagogía incluyente y educación de sentido**

La defensa de la alteridad cultural tiene una importancia significativa en nuestro mundo, tal y como vengo sosteniendo. Son los "nuevos sujetos", (pueblos indígenas, inmigrantes, minorías) quienes a partir de su silencio y negación hacen más lúcida la afirmación de la diversidad, y nos dan la oportunidad a todos de repensar cómo construir la universalidad en clave de articulación de las diferencias.

Esto nos lleva a tomar en cuenta la importancia de la autoconciencia de ser sujetos. Querer ser protagonistas de las decisiones, y de decisiones que beneficie el bienestar de todos. De esta forma, los procesos educativos y las propuestas educativas transformadoras han de apostar por construir personas orientadas en el sentido de vivir. Hacer proyecto de vida generando diálogo abierto que fortalezca relaciones simétricas con los otros. Son propuestas que tienen en la razón utópica sensata (Fullat, 1987) un quehacer para avanzar en hacer más educativas las instituciones y propuestas escolares.

En esta dinámica de construcción de sujetos e identidades hay una perspectiva y tarea muy importante, que en el proceso hacia un nuevo modelo, puede hacer la comunidad educativa. En la medida que las comunidades educativas locales, estén insertas en un territorio y sean parte del tejido cultural, su contribución al cambio puede ser muy significativo. Para ello será necesario que concreten un nuevo modelo escolar desde y con los nuevos sujetos. Modelo que solo podrá ser construido desde un verdadero ejercicio de diálogo para innovar nuevos espacios de relación y de operar objetivos.

Podríamos, en fin, imaginar ese nuevo modelo con la construcción- reconstrucción de un espacio interrelación con lugares para el intercambio de distintas y variadas experiencias, orientados todos a la búsqueda de un bienestar global. Esta orientación implica compartir un sentido de pertenencia amplio, un sentido de identidad interdependiente, y un sentido de sujeto que participa de la construcción de transformaciones.

La Interculturalidad contiene una importancia clave para favorecer la construcción de un verdadero dialogo de alteridades donde los sujetos construyan y reconstruyan significados con diferente alcance y a distinta escala. Por esto, hay que considerar diversas dimensiones cuando hablamos de una pedagogía incluyente que medie un dialogo en la diferencias que facilite la construcción de nuevos sujetos culturales. Estas son:

1. - Una política educativa de la diferencia, en donde el hecho educativo de las aulas recrea el movimiento de los límites y va situando en espacio de menor a mayor amplitud, la diferencia vivida y recreada, no como amenaza sino como una realidad regeneradora de la democracia crítica, para la construcción de la ciudadanía, con un sentido de pertenencia ampliado.
2. - Una organización que permita ir tejiendo el sentido de las gentes viviendo sus tradiciones, para hacer de los conglomerados de sentidos, (más o menos conscientes), la herencia para crecer hacia nuestro futuro compartido, desde una identidad interdependiente.
3. - Un enfoque metodológico, donde la instauración del diálogo permita franquear la certeza y comenzar el debate. Un enfoque donde los contextos de mundo, nuevos y cambiantes, se hace posible un diálogo para hacer de lo desconocido tiempo de conocimiento entre sujetos protagonistas de la transformación de su mundo.
- 4.- Una estrategia didáctica basada en la pregunta y alejada de la receta, como lugar de respuesta. Una estrategia propiciadora de la tolerancia con el conflicto, con la pregunta no respondida. Una estrategia provocadora de incertidumbres para favorecer la formación del sujeto crítico.
5. - Una formación de un perfil de educador que haga cada día-más imprescindible la pregunta para ser con ella mediadores y lograr educar el sentido. Se necesita de preguntas que desencadenen construcción y reconstrucción de conocimiento en el diálogo con lo diverso, que nos teje, y teje las relaciones que nos habitan. En estas relaciones tenemos que encontrar sentido a las transformaciones tecnológicas, para que la supercomplejidad de sus cambios no carezca de sentido o llegue a significar una pérdida de integración humana (Welte, 2004).

La educación intercultural es el mejor marco de práctica y reflexión para hacer de los cambios una mejora de la acción pedagógica. Es la que mejor nos recuerda el sentido de la dimensión política, económica, social y ecológica que tiene la tarea pedagógica, en tanto que tarea de transformación permanente en el horizonte de creciente complejidad. Complejidad, que como educadores, tenemos que saber dar sentido edu-

cativo para contribuir a la construcción de la ciudadanía del siglo XXI. Ciudadanía que identifica la diversidad, como la mejor potencialidad que hace posible concretar en los espacios relacionales (macro y micro comunitarios e institucionales), la riqueza de una articulación pluricultural<sup>1</sup>.

## Bibliografía

- Assmann, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid. Narcea.
- AAVV (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona. Grao.
- Bartolomé P. (2002). *Identidad y ciudadanía*. Madrid. Narcea.
- Bemstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. La Roure.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid. Morata
- Fomet- Betancourt (Ed.) (2003). *Culturas y Poder. Actas del IV Congreso de Filosofía Intercultural*. Bilbao. Descleé de Brouwer.
- Freire, P (1997). *A la Sombra de este Arbol*. Barcelona, El Roure.
- Fullat o. ( 1984). *Verdades y Trampas de la Pedagogía*. Barcelona. CEAC.
- Giroux, H. (1993). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. La Roure
- Girouz,H. (1997). *Cruzando límites*. Madrid. Paidos Educador
- Camilleri, C (1993). Les contidions Structurelles de l'interculture<sup>1</sup>. *Revue Francais de Pedagogie (103)*.
- Maturana, A (1997). Nuevo contrato educativo: Cambio social y cambio institucional, en J. García Carrasco, *Educación de Adultos*. Barcelona. Ariel
- McLaren,P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Madrid. Paidos Educador.
- Morin E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidos.
- Rigal, L. (2002). La escuela crítico- democrática asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En Imbemón (Coord.), *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Grao
- Rychen, S.; Salganik, I. ( 2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Méjico. Fondo de Cultura Económica.
- Sadin M (2000). *Identidad e interculturalidad*. Barcelona. Alertes
- Savater, F. (1998). *El valor de Educar*. Barcelona. Ariel
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao. Descleé De Brouwer
- Soriano, A. (Coord) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid. La Muralla.

- Soto,P (1995). Interculturalidad: La variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del curriculum. En Fernández Sierra (Coord), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación*. Málaga. Aljibe.
- Tedesco J.C. (1999). *El nuevo pacto educativo*. Madrid. Anaya.
- Toraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Madrid. PPC
- Torralba, F. (2000). *Rostro y sentido de la acción educativa*. Barcelona. Edebé
- Viton,M.J. (2004). El desarrollo emerge: Una perspectiva integradora de los valores como propuesta educativa. *Actas Encuentro Internacional de Educación en Valores*. Cuba.
- Welte, B. (2004). La idea del nuevo humanismo y la dialéctica de integración y progreso. *Actas del Congreso de Intercambio Cultural Alemán Latinoamericano*. Perú.