

DIÁLOGO ENTRE LAS DIFERENCIAS: APORTES DE LA EDUCACIÓN CRÍTICA A LA FORMACIÓN DE SUJETOS DEMOCRÁTICOS

Margarita Bartolomé Pina

Introducción

"Creemos en una escuela que despierte los sueños de nuestra juventud, que cultive la solidaridad, la esperanza y el deseo de aprender, de enseñar y transformar el mundo". Estas palabras que suelen figurar colgadas de la pared o de un árbol en las escuelas creadas en las fincas ocupadas por el movimiento de los trabajadores sin tierra de Brasil, pueden introducir bien lo que vamos a compartir en este rato.

Porque el Centro Cultural Poveda se creó para animar a soñar a los educadores y educadoras de las escuelas públicas de República Dominicana. Un sueño que les ha llevado a querer reinventar la escuela, a soñar que es posible un planteamiento transformador desde esas escuelas empobrecidas del país.

Recuerdo un diálogo inolvidable con una maestra, hace ya muchos años. Andaba ella afanándose en aquel proyecto que intentaba situar a la escuela en el centro de la comunidad, haciendo de sus problemas el contenido y el estímulo para el desarrollo del currículum. Y un padre, al ver el enorme trabajo y dedicación que le suponía, le preguntó: "Y ¿usted cree que el Presidente Balaguer le paga por todo este esfuerzo?". A lo que contestó la maestra: "Yo no trabajo por el Presidente, trabajo para que alguno de mis hijos o de mis alumnos o alumnas pueda llegar algún día a ser Presidente de este país".

¿Utopía? Creer que otro mundo es posible, atreverse a reinventar la escuela suena también a utopía. Pero a Poveda, el pedagogo que da nombre a este centro, hombre incansable en la acción socioeducativa de su tiempo, también le gustaba soñar. Su mirada atenta a la realidad incluía el sueño como horizonte de sentido. "No obstante lo consignado- anotaba a continuación de enumerar las necesidades de la población gitana de las cuevas de Guadix- tenemos mucha fe, mucha esperanza y no dejamos de soñar; y hasta realizamos algunos sueños fiados en la Providencia" (Poveda 1903. En Poveda, 1968:73).

Quizá es bueno comenzar por señalar nuestro *propio horizonte utópico* en este tema que estamos tratando. Creemos en la fuerza del diálogo más que en la de las armas, en el potencial transformador de unas relaciones auténticas más que en el poder que se impone. Creemos que nadie puede ni debe quedar excluido de esas relaciones y que, con la participación de todos y todas, es posible hacer frente poco a poco a los problemas que nos retan a nivel local, nacional e internacional, y aprender mutuamente de nuestros aciertos y errores. Creemos que es posible articular las políticas de igualdad y las políticas de reconocimiento de las diferencias humanas y que es en esa articulación donde reside el futuro de las sociedades interculturales y justas, las sociedades auténticamente democráticas.

Pero deberemos preguntarnos si este horizonte utópico, si estos principios, que nos parecen una conquista de la colectividad humana, son reconocidos así por nuestras sociedades actuales, en la vida cotidiana, en la organización y dinámica de nuestras instituciones sociales y educativas, hasta impregnar la mentalidad, las costumbres y las actitudes básicas de nuestros conciudadanos y conciudadanas. Porque si el proyecto social y el proyecto educativo están íntimamente articulados, cabría interrogarse qué dosis de realidad contienen las afirmaciones anteriores en los ámbitos educativos y sociales que nos toca vivir. En una palabra: en qué medida pertenecen únicamente al género del discurso o existen personas, instituciones, experiencias reales que han intentado encarnar los principios en la vida y aseguran desde allí que ese otro mundo al que aspiramos, es posible.

Por ello, en este rato, *vamos a mirar primero el mundo de diferencias* que nos ha tocado vivir, e *intentaremos comprender cómo el diálogo en él se hace indispensable*, no solo para alcanzar una auténtica cohesión social sino porque "sin él, el hombre no puede conseguir la humanidad plena" (Panikkar, 2003.28).

Y nos preguntaremos: *¿qué nos aporta la educación crítica al desarrollo de sujetos democráticos capaces de dialogar en un mundo de diferencias?* A mí me gustaría responder también desde un diálogo: el de la teoría con la práctica, acercándonos vitalmente a quienes han hecho de su praxis una acción consciente, una reflexión transformadora.

Ya desde ahora quiero que éste sea un pequeño homenaje a quienes con su vida, su reflexión, su permanente autocrítica, su esfuerzo y su compromiso están haciendo posible eso que expresa bellamente la presentación de este Congreso:

"vincular la práctica educativa con la formación de sujetos críticos, comprometidos con su respectivas comunidades y organizaciones y con el bien común en general; con la valoración de los derechos humanos y con la redimensión, tanto de la gestión pública de la educación como de la escuela, espacio de aprendizaje del diálogo y objeto de los proyectos de reforma o de transformación de la realidad educativa."

Concluiremos con algunas sugerencias para *la formación de educadores y educadoras desde este enfoque*.

1. Un mundo de diferencias: de la sospecha al reconocimiento

Acaba de concluir el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, en España. Durante cuatro días 600 profesionales relacionados con el mundo de la educación hemos debatido diversas temáticas en torno a "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad".

Releyendo las ponencias y sobre todo las conclusiones, podemos ver un avance significativo respecto a un Congreso similar desarrollado en 1992. Posiblemente dicho avance se debe en parte a la *profundización teórica*, producida por la tensión entre las meta-narrativas tradicionales de la modernidad y del progreso y las visiones postmodernas de las dinámicas culturales, que cuestionan las categorías universales y que ha dado lugar a un interesante y creativo campo de reflexión y de debate teórico político, cuyo punto de referencia obligado es el significado del multiculturalismo y las políticas de identidad en la sociedad global actual de la diversidad (Nash, 1999:13).¹

Sin embargo, creo que ha sido la *experiencia de la multiculturalidad* en nuestras sociedades occidentales, dentro de un mundo globalizado, experiencia que golpea a la conciencia de las personas a través de la aceleración de los procesos migratorios, las reivindicaciones identitarias de carácter nacional y de las presiones de algunas minorías étnicas históricas, juntamente con las confrontaciones étnicas y raciales y la violencia que se ha ido desencadenando en torno a ellas, la que ha colocado este tema en primera línea.

Ahora bien, *la experiencia del "otro", del diferente, es radicalmente diversa* de acuerdo al espacio desde el que nos situamos y de la *posición social* que ocupemos.

Vera M^a Candau nos lo ha recordado al afirmar que:

"si estas cuestiones están presentes en las distintas partes del planeta, ofrecen configuraciones diferenciadas según el contexto político y socio cultural. En América Latina esta problemática tiene un rostro propio. Nuestro continente está construido con una base multicultural muy fuerte, en el que las relaciones asimétricas han sido una constante a través de su historia. Una historia dolorosa y trágica, sobre todo en relación a los grupos originarios y afrodescendientes. El otro para las sociedades latino-americanas, fundamentalmente no viene de fuera. Está dentro, en nuestras sociedades, subalternizado. Dentro de nosotros mismos, negado" (Candau, 2004:251).

1 La influencia en este debate de la filosofía francesa que surgió a raíz del mayo de 68 es innegable. Por otras parte, la reflexión norteamericana de Giroux, Mc Laren etc ha conferido a la pedagogía de la diferencia una dimensión reivindicativa que enlaza con la pedagogía crítica de ascendencia europea de la escuela de Frankfurt y con el aliento de la pedagogía liberadora de Freire. Especial relieve ha tenido en este tema Habermas, que tomó la dirección de la escuela de Frankfurt a partir de 1969 y que en "la teoría de la acción comunicativa" (1981) propone una visión de la sociedad como sistema y como mundo de vida, abriendo las puertas para una nueva teoría de la educación, basada en el diálogo, la autonomía y la participación. Sobre estos aportes véase Vilanou (2004)

Posiblemente esta negación de lo que hay de diverso en el interior de cada uno ha ido produciendo el rechazo de "los otros", que, en nuestro imaginario social constituyen los "realmente diferentes" y que, de alguna forma, están situados también en los peldaños más bajos de la escala social. Recuerdo, en este sentido, la impresión que me causó en una escuela pública de aquí, el ver a un niño pequeño de piel más oscura que la de los otros, arrinconado en una clase, sin participar en la dinámica habitual de la misma. A mi pregunta sobre qué le ocurría para su falta de participación en la vida cotidiana del aula, la maestra me respondió con naturalidad: "es que es haitiano". Los imaginarios colectivos que tenemos sobre los grupos que llamamos diferentes nos juegan estas pasadas.

Pero a los otros, a los que no son como nosotros podemos simplemente negarlos. No existen. Por ejemplo, en Chile un profesor chileno con un apellido alemán, que asistía a un curso de doctorado, me aseguró, muy seriamente, que en Chile no existía multiculturalidad. ¡Y estaba sentado al lado de una profesora mapuche! Recuerdo la mirada que ésta le dirigió, silenciosamente. Pero hay miradas que hablan por sí mismas. O la respuesta, un tanto crispada de una profesora universitaria, al afirmar que entre colombianos, chilenos, mexicanos, castellanos o catalanes no existían prácticamente diferencias culturales que hubieran de ser reconocidas *por constituir un problema*. Según ella, solo la cultura musulmana y las etnias de algunos pueblos indígenas deberían ser tomadas en cuenta para enfrentar la ciudadanía intercultural. Por no hablar de la incomodidad que sigue provocando el tema del género en ámbitos académicos que lo consideran superado, cuando un visionado de quienes son los que salen en la "foto" de líderes políticos o económicos, a quiénes les conceden los premios Nóbel o el número de mujeres que siguen siendo víctimas de la violencia doméstica deberán hacernos reflexionar.

Ese *daltonismo cultural* coexiste, como vemos, en nuestras sociedades, junto al miedo a la diferencia y, en especial después del 11S, a la diferencia cultural de los países y grupos musulmanes a los que el monoculturalismo conservador atribuye un protagonismo fundamental dentro de un modelo de choque de civilizaciones.

Si *la sospecha* sigue siendo una actitud que tiñe muchos imaginarios colectivos a la hora de enfrentar la diferencia,² *el reconocimiento de la diferencia* va abriéndose paso asimismo en este mundo globalizado. Los grupos y las sociedades se han ido haciendo más sensibles, en general, al hecho de las diferencias de género, étnicoculturales, sociales, económicas etc. Vamos tomando conciencia poco a poco de las asimetrías profundas que tiñen estas diferencias y nuevos valores o valores redescubiertos han ido adquiriendo relevancia como la solidaridad, la tolerancia, la comunicación no excluyente, una cultura de paz, la participación ciudadana.

2 El pensamiento hegemónico neoliberal ha insistido a veces en el peligro que supone para la democracia, basada en un pluralismo reconocido de corte individual, el multiculturalismo que conduciría irremisiblemente, según esos autores a la formación de ghettos y a las rupturas sociales. Véase al respecto la obra de Sartori, como representante típico de esta postura.

La multiculturalidad entonces ya no es un punto de partida meramente. Se inscribe en el proceso del desarrollo de los pueblos como consustancial a su propia naturaleza e incluso puede llegar a considerarse como *meta deseable* o calificativo clave de la propia sociedad.³ Pero en su nombre, junto a experiencias que han permitido la salvaguarda de culturas minoritarias, o la apertura de las sociedades a diversas culturas, también se ha defendido y/o permitido la existencia de barrios- ghetsos, escuelas ghetsos y orientaciones educativas (como currículos diferenciados) que podían llevar a su desigualdad efectiva de oportunidades educativas y/o profesionales a los estudiantes que los cursan.

Esta forma de entender la multiculturalidad ha sido vista con alarma por algunos pensadores, sociólogos y políticos actuales. Se dice, por ejemplo, que la *política de reconocimiento*, por un lado y *de integración*, por otro, se excluyen recíprocamente, por lo que querer la primera es no querer la segunda (Sartori, 2001:130).

Esto sería cierto si identificáramos integración con asimilación⁴ y/o reconocimiento con el desarrollo de un multiculturalismo comunitarista llevado a su último extremo, es decir, a la construcción de grupos culturales que tienden a cerrarse sobre sí mismos y cuya interacción se reduce hasta límites peligrosos para la estabilidad de la propia sociedad. Son estas identificaciones las que han provocado debates interminables. Porque, incluso aceptando la diversidad cultural como una de las muchas manifestaciones de lo diverso en los grupos humanos, y concediéndole a cada persona en nuestra sociedad, la posibilidad de ser ella misma, aceptando sus diferencias individuales con respecto a nosotros, los protagonistas de estos debates se preguntan si es "tolerable" una expresión diferencial que suponga un reconocimiento público de la diferencia de un colectivo determinado.⁵ Para comprender su posición necesitamos establecer con claridad la manera cómo se ha ido formulando esta posición antitética entre multiculturalismo y pluralismo.

Sin duda, la sociedad occidental liberal, que se ha autodenominado democrática y pluralista, ha conquistado estos valores a través de un largo proceso, no exento de

3 Hemos recogido aquí parte de un trabajo desarrollado por Bartolomé y Cabrera (2003)

4 Esa identificación, consciente o inconsciente, aparece en muchos tratados y - sobre todo- en muchas prácticas socioeducativas, lo que produce una cierta incomodidad en quienes desean utilizar el término evitando ese reduccionismo. (Véase por ejemplo, Garreta, 2003: 48-62)

5 Un escrito de Vargas Llosa recogía esta polémica a propósito de la prohibición o no del velo de las escolares musulmanas en las escuelas públicas. Para este autor, el objetivo de los colectivos musulmanes que están detrás de la demanda es que se les reconozca "su derecho a la diferencia, gozando en aquellos espacios públicos de una extraterritorialidad cívica compatible con lo que aquellos sectores proclaman es su identidad cultural". Pero esto, insiste Vargas Llosa, contrario a la medida, "es uno de los más potentes desafíos a los que se enfrenta la cultura de la libertad en nuestros días" (Vargas Llosa, 2003: 13-14). Cabría preguntarnos si el derecho a la diferencia no pasa por reconocer a las personas su derecho a expresar libremente sus señas de identidad sin ser obligadas a culturizarse según la cultura hegemónica. Un Estado respetuoso con la libertad debería garantizar que las instituciones públicas estuvieran abiertas a todas las personas, sin otra cortapisa que el respeto mutuo y un desarrollo armónico y pacífico de la vida ciudadana y las finalidades de la propia institución.

luchas y dificultades, del que la *tolerancia pluralista*⁶ constituye, junto con la libertad y la igualdad de oportunidades, uno de sus más preciados frutos. Sartori nos habla de un pluralismo como creencia al referirse a esa tolerancia pluralista, entendida como valor (Sartori, 2001:31-34).

La democracia se convierte, por tanto, en un modelo estable de convivencia aportado por Occidente. *"Su principio más fundamental no es otro que el pluralismo, la independencia del Estado respecto a toda creencia, convicción, ideología o categoría de interés"* (Touraine, 1997:294). Ahora bien, como hemos señalado más arriba, el ejercicio del pluralismo supone un reto para las sociedades democráticas actuales, si establecemos una identificación entre éste y la virtud de la tolerancia, es decir, desde esa posición asimétrica que supone la existencia de colectivos en desigualdad de condiciones para responder a estas cuestiones: Tolerar: ¿Hasta dónde? ¿hasta que cada grupo cultural establezca sus propias leyes y su propia dinámica, cerrada sobre sí misma, sin tener nada en común con los otros grupos culturales? ¿hasta que la sociedad mayoritaria determine qué se puede tolerar?

De alguna forma, el multiculturalismo -señala Touraine en el texto citado- si no quiere producir guerras "santas", de clases, de religiones o de género, *"ha de definirse como una combinación de una unidad social y una pluralidad cultural sobre un territorio dado, lo que supone que sean reconocidos también elementos de unidad entre las culturas e -inversamente- que sea abandonada la pretensión de una cultura a identificarse con la modernidad y el universalismo"* (Touraine, 1997:295). Todo ello significa pasar de la tolerancia al reconocimiento entre las culturas, que desemboque en una dinámica social realmente intercultural.

Pero *el derecho al reconocimiento se dirige en mundo excluyente*. La emergencia de las identidades personales y colectivas es pareja a la consolidación a nivel planetario, de la exclusión sistemática de pueblos y personas; una exclusión que va más allá de la dimensión socioeconómica - aunque la incluya de modo fundamental- para abarcar también dimensiones culturales y políticas. Cuando a una persona se le niega el derecho a circular libremente por el mundo, cuando ha de trabajar en condiciones de desigualdad respecto a otras personas, cuando no puede votar en un país donde lleva residiendo algunos años por falta de cobertura legal, y es considerada como ciudadana de segunda o simplemente como alguien "sin papeles", cuando descubre que el haber nacido hombre o mujer impone considerables restricciones al haz de oportunidades personales que tiene delante de sí, es difícil recordarle que *la diversidad hay que celebrarla*.⁷

6 Azurmendi señala cómo la tolerancia pluralista lleva a "aceptar cualquier forma de pensar, de creencia, de estilo de vida, dentro del respeto a la ley y al derecho a las demás personas". La sitúa dentro de lo que él denomina valores cívicos o acciones virtuosas sobre las que reposa la civilidad democrática. Este autor se sitúa muy cercano a Sartori al anteponer "pluralismo cultural" o "interculturalidad democrática" y "multiculturalismo". *"En democracia, interculturalidad es la convivencia en la polis común de la ciudadanía de múltiples horizontes culturales; el resto es multiculturalismo"* (Azurmendi, 2002:30). Nótese cómo el autor realiza aquí una reducción semántica al definir el multiculturalismo por una de sus formas.

Por ello, las sociedades multiculturales -y prácticamente todas las sociedades lo son- se enfrenta a un gran reto: *la gestión de la diversidad desde la interdependencia solidaria, para alcanzar la cohesión social.*

Pero ¿cómo llegar a construir esa interdependencia solidaria que nos permita gestionar la diversidad?

La diversidad cultural, el diálogo entre tradiciones culturales distintas, la posibilidad de salir del propio nicho cultural y enriquecerse con los aportes de otras personas y con el contraste crítico entre puntos de vista distintos, entre perspectivas diferentes, ha sido valorada muy positivamente desde el *enfoque intercultural*. Pero esta realidad no puede hacernos olvidar otra no menos cierta y, profundamente inquietante: en la actualidad, en el mundo, colectivos de personas⁸, procedentes muchas de ellas de la migración, se encuentran en riesgo inminente de exclusión social, cultural, política y económica, constituyendo alguna de las "infraclasses" presentadas por Tezanos (2001:214).

Todos los países, también la República Dominicana, tiene estas infraclass, estos colectivos de personas que son excluidos de la sociedad.

Colaborar desde la educación, en el avance hacia una sociedad intercultural, supondrá, primero de todo, *hacernos conscientes, no solo de la riqueza y complejidad que la diversidad cultural aporta, sino de la crispación social que se origina* por las representaciones estereotipadas de esa diversidad, las actitudes cargadas de prejuicios, y que pueden conducirnos a conductas ciertamente discriminatorias hacia una parte de la población. Pero, para avanzar hacia una sociedad cohesionada, no es suficiente eliminar los obstáculos que genera la violencia estructural, necesitamos *favorecer procesos educativos* donde las nuevas generaciones se socialicen de forma diversa a la que se proponía desde modelos de sociedad monoculturales⁹. Ello significa el desarrollo de nuevas identidades y estrategias educativas que favorezcan la asunción de valores comunes compartidos así como la participación en un proyecto común que no excluya

7 Esta es la razón de los movimientos críticos y contestatarios al Forum de las Culturas en Barcelona. Mientras se discutía en su interior sobre la inmigración, los y las inmigrantes se agolpaban a sus puertas, sin poder entrar porque carecían del poder adquisitivo para hacerlo y porque su voz, salvo en excepciones muy medidas, no era en absoluto escuchada ni recogida por quienes constituían "el grupo experto" en estos temas.

8 Como indicaba en otro artículo, estos colectivos *"no tienen acceso al estatus de ciudadano o ciudadana, son discriminados por su cultura -pobremente reconocida, a excepción de algunos loables esfuerzos realizados desde la educación...- viven en barrios empobrecidos y tienen dificultades para el acceso a un trabajo estable. No han perdido su dignidad esencial - porque nadie puede arrebatarla a un ser humano- pero sí esa dignidad que les confiere ser miembros de una comunidad social y política con sus derechos y deberes"*. (Bartolomé y Cabrera, 2003:40)

9 Claramente advertimos que estos modelos no han respondido nunca a la realidad, supuestamente homogénea, que pretendían representar. El que ahora se reconozca la diversidad cultural en nuestras sociedades no significa que antes no haya existido, aunque no se le concediera importancia, o se invisibilizara a algunos colectivos. El Estado Nación es una construcción histórica y política, no un hecho natural. Y también lo son los movimientos o grupos que pretenden forjar actualmente "comunidades imaginarias", a base de reducir la diversidad, proclamando y asegurando ciertos rasgos como "esenciales" a su propia identidad.

a nadie por diferente que sea y donde cada persona tenga su puesto y su responsabilidad. Parekh, en una magnífica obra de síntesis *"Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory"* llega a tres sugerentes reflexiones de cara a la construcción de una sociedad intercultural:

- Todo ser humano nace en el seno de una cultura (nicho cultural). Sin embargo puede cambiar, no está predeterminado definitivamente, aunque tienda a ver la realidad desde su propia cultura y esto lo haga muchas veces de forma inconsciente.
- Las diferentes culturas representan diferentes sistemas de significado y visiones de vida buena. Todas son limitadas. Por ello necesitamos de otras para comprender mejor la riqueza y potencialidad de la vida humana. De ahí que el diálogo entre culturas sea beneficioso para todos. Pero exige unas condiciones: simetría e igualdad entre quienes conversan y se relacionan (porque han de tomarse "en serio" como fuente de nuevas ideas). Deben, por tanto gozar de igualdad en la autoestima, poder económico y político y acceso al espacio público.
- Dentro de cada cultura se dan diferentes tradiciones. Ello no significa que no tenga identidad sino que su identidad es plural y fluida. No podemos abrirnos a los demás si no somos capaces de dialogar con los de nuestro propio grupo, lo que supone capacidad para abrirse y aprender de otros, reconociendo las diferencias internas (Parekh , 2000:336-340).

De alguna forma, ese cambio profundo que las sociedades necesitarían realizar para avanzar en esa línea incluye la articulación de dimensiones sociales, culturales y políticas conjuntamente.

"No existe ninguna posibilidad de transformación significativa si no es sobre la base de una previa transformación cultural que no solo favorezca la implicación social y la participación, sino también la convivencia en el marco de sociedades cada vez más pluriculturales. En definitiva, nos hace falta un nuevo paradigma que vaya más allá del paradigma liberal que ayude a pensar y a vivir la democracia desde la diversidad cultural" - (Oller, 2003:23)

En síntesis:

La construcción de ese paradigma supone enfrentar tres grandes retos que son a la vez, criterios que nos permitirán reconocer si estamos ayudando a desarrollar esa democracia que deseamos:

- *Ser capaces de gestionar la complejidad en un mundo de diferencias.* Una gestión que supone el saber analizar críticamente los problemas y cuestiones que nos trae la realidad, sabiendo que no hay soluciones simplistas, que la diversidad cultural de las personas, la diversidad de las necesidades que se dan en los distintos escenarios

de un mundo globalizado, las distintas sensibilidades y las posibilidades diversas no nos pueden hacer caer en la ingenuidad de las mismas respuestas sirven para todos.

- *Articular la lógica del discurso con la lógica de la vida y de la acción.* Una acción que abarque todos los mundos de vida en que nos movemos, sin desdeñar el cotidiano. Precisamente es en ese mundo cotidiano donde cristalizan nuestras actitudes hacia los demás, donde se desvelan nuestros rechazos o aceptaciones ocultas, nuestra ternura y nuestra agresividad.
- *No actuar en solitario.* Ser capaces de articular esfuerzos, con grupos, movimientos, personas. De hecho una auténtica transformación social y educativa solo lo será en la medida que forme parte de movimientos más amplios, donde nos encontramos construyendo juntos, para fines concretos y sin pretender alianzas permanentes. Ello supone una gran capacidad crítica para discernir lo que es relevante y lo que pertenece al bien común en programas y actuaciones que quizá no pueden aceptarse en bloque ni para siempre, pero que pueden hacer avanzar, en un momento dado, la democracia en un país.

Si la educación quiere colaborar en la construcción de sujetos democráticos que sean capaces de asumir estos retos deberá hacerlo trabajando estos puntos básicos entre otros:

- *Fomentar procesos de socialización que desarrollen nuevas identidades,* más abiertas, capaces de incorporar influencias nuevas, rompiendo, al tiempo las barreras que impiden un justo entendimiento entre pueblos y personas: representaciones estereotipadas, prejuicios y discriminaciones.
- *Desarrollar la comprensión de los problemas desde múltiples perspectivas y desde un juicio crítico que nos permita entrar en diálogo con las personas,* con criterios propios, pero abandonando toda pretensión de imposición, des posturas de poder o de fuerza.
- *Facilitar una dinámica social,* junto con otras fuerzas sociales y políticas, *que sea capaz de gestionar la complejidad,* favorable a la *implicación social y a la participación* de todos los sujetos.

Delors, en su célebre informe "la educación encierra un tesoro" refuerza este camino:

"la educación puede ser factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez, un factor de exclusión social" (Delors, 1996:59).

2. El diálogo entre diferencias: el proceso comunicativo desde un enfoque crítico

Violencia e incomunicación: la ruptura de la convivencia en el ecosistema humano

Vivimos en un mundo atravesado por la violencia: violencia verbal (gritos, insultos), física, gestos, maltratos) psicológica, (presiones, ignorar al otro, dañarle en su autoestima, marginarle), estructural (situaciones de injusticia social que llevan a la exclusión de pueblos enteros), explícita y generalizada, como las guerras o el terrorismo de Estado y particular (como el terrorismo)..Hay una violencia que nos brindan los medios de comunicación y una violencia doméstica, generalmente oculta, que transcurre en el hogar, o en los lugares de trabajo o en la escuela y que solo llega a conocerse hasta que no culmina en tragedia.

Hemos construido una cultura de la violencia a partir de la ruptura de la convivencia pacífica y armónica en el ecosistema humano. Carlos Restrepo insiste en que el no reconocimiento de la diversidad entre las personas, en su manera de pensar, en su género, cultura etc es uno de los orígenes fundamentales de la violencia en el mundo. "Una sociedad es violenta cuando no reconoce las diferencias que animan a grupos e individuos, tratando de imponer la misma normatividad, sin aceptar la existencia de casos singulares que obligan a reconocer modos distintos de convivencia." (Restrepo, 1997:107) Esta convivencia no eliminaría el conflicto, inherente a toda relación. Pero supondría una nueva forma de entender la ciudadanía. "afirmamos desde la ternura nuestra condición de ciudadanos desarmados que han cambiado sus sentimientos de impotencia por la fortaleza de no saberse comprometidos en el negocio de la muerte. Ciudadanos abiertos a la contrastación y el conflicto, que avanzan bajo la divisa innegociable de construir sus proyectos vitales sin recurrir a la eliminación de su contrincante" (Ibidem, 1997:134).

Ahora bien, si el ser humano ha sido capaz de construir barreras físicas y mentales a la convivencia y a la comunicación entre las personas, también podrá ser de derruir las. Pero , para comprender cómo se consigue este proceso transformador, tendremos que profundizar de alguna forma en qué consiste esta comunicación intercultural en un mundo de diferencias.

El diálogo: una nueva manera de entender la reconstrucción social

El diálogo es, ante todo, un encuentro entre personas. En realidad el hombre- nos recuerda Panikkar- no es un individuo, una mónada, sino un haz de relaciones. Y las relaciones humanas requieren diálogo" (2003:28). Años antes que Habermas, escribiera "la teoría de la acción comunicativa" (1981) ya Freire nos hablaba en su "Pedagogía del oprimido" (1977) de una teoría de la acción dialógica.

Porque este diálogo, para que realmente sea capaz de transformar y transformarnos, de recrear la realidad y producir conocimiento válido ha de darse bajo ciertas condiciones.

- *Se da en un contexto educativo y social, con una orientación transformadora.* El contexto no es una realidad que nos viene dada. Es una construcción social y, por lo mismo, susceptible de cambio. Pero a su vez, el contexto nos modela de alguna forma, por lo que tendemos a "naturalizar" esa visión dominante, considerándola como universal y común. El contexto multicultural es una oportunidad que se nos brinda para descubrir la realidad desde perspectivas múltiples, lo que puede favorecer y acelerar *la reconstrucción del pensamiento dominante sociocultural*. Pero es que, además y muy fundamentalmente, la mirada atenta a la realidad que nos rodea *ha de ser el punto de partida de una acción transformadora*. Una realidad culturizada, que vive procesos profundos de cambios y a la que no podemos definir según nuestras categorías previas, quizá algo gastadas, sino que nos ha de dar, desde el lenguaje de lo cotidiano, las claves para la transformación. Si el diálogo no quiere quedarse en un discurso vacío que no conecte con las verdaderas necesidades de la gente, deberá iniciarse desde esa mirada, y desde un *lugar determinado*. Porque, dónde nos situemos determinará en parte nuestra manera de descubrir lo que realmente necesita ser transformado.

Además, el contexto social y el educativo se hallan profundamente articulados, cuando se entienden como lugar de intervención y damos a la educación esa dimensión transformadora y no meramente reproductora. De ahí la importancia de la relación escuela-comunidad, el impulso de las ciudades educadoras, la interacción de las instituciones educativas con los movimientos sociales como parte de la acción educativa, la potenciación de esta acción comunicativa desde la educación formal y no formal.

- *Ha de ser y estar constitutivamente abierto.* Nadie puede ser excluido a priori, nada está descartado por principio y ningún tema o problema puede darse por cerrado definitivamente. Esta afirmación tiene una enorme trascendencia en poblaciones multiculturales, donde se nos pide que abandonemos nuestro cómodo nicho cultural para acoger en la mesa del diálogo a personas procedentes de otras culturas, con otras mentalidades y estilos diversos de procesar la realidad. La educación global transformadora ha insistido en la necesaria formación para *abrirse a perspectivas múltiples*, a la hora de enfrentar problemas y cuestiones que requieren de visiones complementarias y distintas para ser abordados en su complejidad.
- *Supone el autoreconocimiento y la autocritica de lo que dificulta en nosotros la comunicación auténtica.* Para Morin, la comunicación no conlleva automáticamente comprensión. Los obstáculos son múltiples: el "ruido" que crea malentendidos; las múltiples significaciones que puede adoptar una palabra, la ignorancia de ritos y de costumbres del otro, que pueden ofendernos, la incomprensión de los valores predominantes en su cultura o de sus imperativos éticos o la imposibilidad de una estructura mental abierta. Pero también se da el egocentrismo, el etnocentrismo y la incapacidad para manejar lo complejo (Morin, 2001: 114-120). Los expertos en comunicación intercultural también nos ofrecen interesantes estudios sobre los factores culturales que inciden en la comunicación que debemos conocer, tanto en nosotros como en los que nos rodean, para poder llegar a una comunicación

auténtica: individualismo versus colectivismo; de contexto bajo versus contexto alto; centrada en el contenido versus centrada en lo emocional; orientadas más al poder o a la armonía; basada en una concepción monocrónica del tiempo versus la concepción policrónica (Rodrigo Alsina, 1999).

Siendo todos estos factores muy importantes, querría subrayar la necesidad de identificar las representaciones, cargadas de estereotipos, que hemos ido construyendo sobre las personas "diferentes" a nosotros y los prejuicios con que nos acercamos a ellas. Sin este proceso, es imposible desarrollar un auténtico proceso democrático en educación ni el establecimiento de comunicaciones auténticas.

- *Tiene un carácter igualitario.* Ello supone la creación de relaciones dialógicas, es decir de relaciones en las que quienes se comunican tienen el mismo poder o no utilizan el poder para imponer su punto de vista, como en las relaciones coactivas. Tampoco se dialoga para conseguir convencer de lo que ya teníamos previsto a priori (relaciones estratégicas). Durante mucho tiempo los y las profesionales de la educación hemos adoptado una posición muy asimétrica en los procesos educativos. Cuando en el desarrollo de las clases cooperativas, se le exige al profesorado que reparta entre sus alumnos y alumnas el saber y el poder, las vías para este "reparto" quedan explicitadas de la siguiente forma:
 - Saber: Valorar lo que traen, lo que construyen los alumnos, sus búsquedas de recursos que responden a sus necesidades..crear situaciones motivadoras y estimulantes para una ayuda mutua, para el aprendizaje que realizan; acompañar esfuerzos, escuchar, dialogar, exigir movilización de energías.
 - Poder: las reglas de vida, los proyectos colectivos que generan soluciones, la organización de los aprendizajes y la distribución del tiempo son elaborados y adoptados conjuntamente (Le Gal, 1999).
- *Implica el reconocimiento de inteligencias múltiples, sin otorgar especial énfasis a la inteligencia académica.* La inteligencia académica es aquella que se aprende y desarrolla en contextos escolares. Pero existen formas múltiples de saber inteligente. Muchas culturas han incidido en dimensiones de las inteligencia diferentes. Gardner (1995) llega a establecer siete campos cognitivos (lenguaje, movimiento, música, números, artes visuales, relaciones sociales y ciencia) reconociendo cómo cada persona, de acuerdo con su cultura, desarrolla más o menos unas u otras. Sternberg, desde su teoría triárquica trata de valorar las estrategias cognitivas y metacognitivas de los sujetos en su contexto, mediatizadas por la cultura y la experiencia que poseen (Sternberg, 1991, 1993) En realidad, es muy importante reconocer, al margen de las precisiones teóricas, la existencia de dimensiones o formas diversas de procesar la información en las personas, que están teñidas fuertemente por el origen cultural y la experiencia. En la comunicación intercultural necesitaremos recurrir con frecuencia a planteamiento metacognitivos, (qué quiero decir cuando digo algo) para que nos entienda nuestro interlocutor. Algunos autores han puesto el acento en la inteligencia práctica, desarrollada en contextos laborales, familiares , lúdicos..en ambientes no académicos. Si reconocemos todas esas potencialidades del alumnado,

y, en especial su potencialidad práctica y comunicativa, no necesitaremos centrarnos en modelos compensatorios para lograr el éxito para todos y todas. Esta es la tesis defendida por las comunidades de aprendizaje y desde su enfoque transformador. Como señala Flecha *"Si nos centramos en la inteligencia académica previa del alumnado sin contar con otras potencialidades de tipo práctico y comunicativo, la enseñanza que le ofreceremos estará centrada en los déficits. En cambio, si reconocemos sus múltiples habilidades podemos contribuir a la aceleración de los aprendizajes. y realizar una enseñanza de calidad para todos los niños y niñas."* (Flecha, 2004:428) Este punto, que es importante para cualquier aprendizaje, es esencial si intentamos educar sujetos democráticos, capaces de comprender en profundidad y dar solución a los problemas de una sociedad determinada.

- *Provoca una experiencia vital integradora.* Cuando comunicamos algo, nos comunicamos al mismo tiempo *con toda nuestra afectividad* y nuestro estilo de ser. Actualmente se está concediendo mucha importancia al deseo en los procesos de formación. Como se indicaba por el autor del "aprendizaje autónomo", para él, los liceos franceses deberían colgar un cartel a sus puertas que advirtiera: "no entrar sin deseo". También desde los estudios de la comunicación intercultural se insiste en las tres dimensiones de la competencia comunicativa: *cognitiva, afectiva y comportamental*. Desde nuestra experiencia,¹⁰ creemos que la dimensión afectiva juega un papel decisivo en los procesos de comprensión mutua de personas que tienen distintas raíces culturales o distinto género.
- *Está orientado a alcanzar el consenso.* El diálogo del que hablamos nace con voluntad de consenso, sin pretender imponer un punto de vista particular sobre los demás. No rehuye, sin, embargo el conflicto, que ha de incorporarse con naturalidad a los procesos. Los caminos son más largos pero permiten ir construyendo juntos y aumenta por ello la cohesión social.

"La perspectiva comunicativa afirma la necesidad de actitudes críticas y transformadoras que desarrollen teorías y prácticas comunicativas que traten de superar las desigualdades creadas por el modelo dual de sociedad de información. Pero esas transformaciones ya no pueden ser impuestas por ningún sujeto que se considere poseedor de la verdad. A través del diálogo y del consenso entre todas las personas implicadas es como hay que ir definiendo los cambios a realizar.

En el consenso intervienen participantes con posiciones de poder muy desiguales. Aunque aún así esa opción es mejor que la única otra posible (la imposición de los más fuertes por la simple ley de la fuerza), las posturas críticas tienen que desarrollar disensos que reconstruyan posteriormente consensos más igualitarios. Ahí es donde está situado el imprescindible papel de los movimientos sociales" (Flecha, 1994:69).

¹⁰ Está a punto de concluirse una tesis doctoral por un miembro de nuestro grupo sobre la elaboración y evaluación de un programa de comunicación intercultural para adolescentes realizado desde este enfoque. Véase Vilá (2003:53-69)

- *Es fuente de sentido.* En el diálogo nos encontramos construyendo juntos en espacios abiertos, más allá de los muros de la escuela. Y es que el diálogo es una praxis que , no solo profundiza y transforma ideas, *sino que transforma también las acciones y las actitudes* (Panikkar, ob.cit.:58) En él se une la reflexión, la necesidad de tomar decisiones y el asumir los riesgos que ello comporta. Sin embargo, hace ya años que se ha constatado que los proyectos con metas amplias, *que proporcionan sentido* a quienes los realizan, son una fuente importante de satisfacción para quienes los viven. Recuerdo que cuando trabajábamos en Barahona intentando articular la educación popular y la educación formal, un día me encontré a un pequeño grupo de maestros y maestras hablando con mucho entusiasmo. Me acerqué a su reclamo y escuché admirada la propuesta que estaban discutiendo: "Creemos que esto *es tan bueno* que deberían conocerlo todos los educadores y educadoras de América". ¡Eran los mismos que, el curso anterior, sopesaban asustados el volumen de trabajo que les caía encima!¹¹

No se trata tanto de realizar actividades cuanto de *orientar a una acción que justifica y da sentido a todo nuestro quehacer*. En un mundo acelerado y con múltiples instancias, la búsqueda de sentido supone espacios de reflexión e interiorización, de dejarnos interpelar por las vidas significativas, por las cuestiones que nos interrogan, quizá desde marcos culturalmente distintos. Ahora bien, buscar valores comunes que nos permitan ir construyendo una ética global, no significa la renuncia a vivir proyectos de vida buena que orienten desde su peculiaridad nuestras propias trayectorias personales y colectivas. En sociedades multiculturales los diálogos interreligiosos nos sitúan en un camino de trascendencia que vincula el respeto y la apertura, el dejarse afectar y el reconocimiento humilde del propio camino.

- *Desarrolla la solidaridad.* Entender la educación como factor de cohesión social supone desarrollar una pedagogía de la inclusión, una pedagogía que se embarca en el empeño de formar a las nuevas generaciones en una dinámica de solidaridad distinta: aquella que reconoce la causa de los otros como nuestra propia causa, la que acepta trabajar desde la valoración y respeto a cada persona, aprendiendo a trabajar y a construir con gente diversa; la que cree en la dignidad de todas las personas y lucha denodadamente por suprimir falsas representaciones, prejuicios y discriminaciones de cualquier tipo (Bartolomé, 2003). Una solidaridad que nos lleva a facilitar el acceso a las nuevas tecnologías a todos los colectivos que podamos. En los escenarios virtuales debemos encontrarnos todos. Sectores tradicionalmente marginados en estos medios podrán hacer oír su voz, y servirse de ellos para el diálogo, el reconocimiento de su propia identidad, la manifestación de sus problemas, el descubrimiento y contraste de los problemas de otros grupos, la búsqueda de soluciones, el desarrollo en fin de una conciencia más amplia de nuestra pertenencia a un mundo global.

11 Acosta y Bartolomé (1992)

Leonardo Boff ha expresado y sintetizado bellamente estos rasgos que caracterizarían un diálogo entre las diferencias orientado a la construcción de la identidad de las personas planteando un modo alternativo al de la confrontación y el choque de civilizaciones, propuesto por Huntington y del que recoge esta frase tan expresiva: *"Los enemigos son esenciales para los pueblos que están buscando su identidad y reinventando su etnia, pues solo sabemos quienes somos cuando sabemos quienes no somos y, muchas veces, cuando sabemos contra quienes estamos"*.

"La otra estrategia es la del diálogo, pues es la única verdaderamente eficaz. La globalización ofrece la oportunidad de un diálogo de todos con todos y en todos los niveles. Permite un intercambio y con eso un enriquecimiento colectivo como nunca antes en la historia de la humanidad.

El diálogo demanda el reconocimiento mutuo de los interlocutores, la renuncia a querer dominar al otro y la garantía de que todos pueden participar. El diálogo apunta a construir los puntos comunes a partir de los cuales surge el consenso mínimo y a dejar en segundo plano las diferencias que nos separan. Y, principalmente el diálogo supone conciencia de las ganancias y de las pérdidas que siempre se dan.

Es por el diálogo, el más inclusivo posible, que va gestándose una identidad colectiva de la humanidad como humanidad y no más como estados-Naciones. No sabemos ahora su perfil, pero seguramente será una humanidad que se entenderá como un momento de un proceso de evolución del universo, con la responsabilidad ética de cuidar y hacer coevolucionar esta herencia y de celebrar el Misterio de nuestra existencia". - Boff, (2004)

3. Hacia la construcción de sujetos democráticos

Repensar la democracia y la ciudadanía

Al explicitar las dimensiones claves del dialogo entre las diferencias hemos ido señalando algunos de los mejores aportes de la educación crítica a la construcción de sujetos democráticos. Porque lo que hemos intentado recoger es una manera de concebir el proceso educativo desde una perspectiva comunicativa, como un proceso orientado a la transformación personal y social, desde una interacción permanente y enriquecedora de los y las participantes. En ese proceso, la diferencia no se percibe como un impedimento para la igualdad, sino que se reconoce y es respetada, ya que, precisamente es desde esa diversidad reconocida como es posible que funcione el ecosistema humano. Ahora bien, nuestra mirada, en quienes nos rodean, así como en los sistemas que imponen límites al desarrollo libre de las personas, numerosas barreras que dificultan u oscurecen esta articulación necesaria entre las políticas de igualdad y las políticas de reconocimiento.

Situada la educación en el mismo sistema socio-político, y situadas las personas en comunidades y grupos expuestos a múltiples influencias, necesitamos establecer vías estratégicas para que el desarrollo de los sujetos democráticos en sociedades con una democracia "de baja intensidad", ya que en muchos casos se reduce fundamentalmente a ejercer el derecho ciudadano de votar a la clase política, que es la que realmente actúa en su nombre. En realidad, cuando hablamos de crisis de las democracias, (en plural) no estamos cuestionando los principios democráticos, sino su capacidad de hacer frente a los difíciles problemas por los que atraviesan la mayoría de los Estados. Así, las estanterías vacías de los colmados y las altas tasas de desempleo pueden constituir un buen reclamo en algunos países para cambiar la libertad por orden y seguridad (Wright y Mc Manus, 1992:111). Recientemente, los desastres ecológicos y la falta de organización y de solidaridad internacional, pueden favorecer la añoranza de regímenes autoritarios que "pongan orden al caos". El terrorismo del 11S ha provocado un ola de medidas que, en pro de la seguridad de unos, suponen situaciones frágiles, injustas, e inhumanas para otros.

Según Oller (2003), estamos en un auténtica *crisis de la democracia*, sin que ello suponga una visión catastrofista. Una crisis supone la necesidad de un cambio profundo. Esta autora señala cómo *"la globalización está detrás de la expansión de la democracia en todo el mundo. Pero, al mismo tiempo, ha puesto de manifiesto los límites de un modelo, el de la democracia liberal representativa, que se muestra hoy claramente insuficiente y que ha entrado en profunda crisis..Por eso ante sociedades cada vez más plurales y en las que el reconocimiento de la diversidad es inherente al mismo pluralismo se hace evidente la necesidad de repensar la ciudadanía desde la identidad y la justicia, así como la utilidad de apostar por una ciudadanía abierta y flexible, que trascienda las diversidades y facilite espacios para el diálogo y el entendimiento. Porque, en definitiva, lo que necesitamos es una ciudadanía que fomente una democracia de la diversidad sin caer por eso, en discriminaciones"* (2003:122-123).

Es importante, por tanto recuperar *la ética democrática*, reconociendo la necesidad de hacer avanzar *los derechos de la tercera generación*: la paz, la solidaridad y la justicia, no únicamente desde declaraciones de principios, sino formando ciudadanos y ciudadanas que los vivan, porque se han socializado en ellos y los han hecho suyos; colaborando asimismo en la creación y /o mantenimiento de instituciones a nivel local, nacional, transnacional e internacional que vertebran asociativamente el tejido social y permitan afrontar los problemas desde la complejidad cultural.

Hacia nuevas concepciones de la democracia y la ciudadanía

El avance de la democracia a nivel mundial exige, como se ha señalado ya, un cambio profundo en el modelo político y cultural de la propia democracia. Ello supone gestionar la complejidad para construir un mundo más justo con la participación de todos los ciudadanos y ciudadanas. Esta concepción de *democracia participativa y plural* supone recuperar de alguna forma la dimensión de la *ciudadanía como un proceso* en el que corresponsablemente debemos implicarnos para abordar los problemas que nos afectan. Y ello en un mundo atravesado por la diversidad y en el que el reconocimiento

e inclusión de las diferencias ha de articularse con el desarrollo de una pertenencia nueva, integrada por los criterios morales y valores democráticos compartidos, al tiempo que se respeta la identidad de cada persona y grupo.

Desde hace años el Centro Cultural Poveda ha luchado por la formación de esos sujetos democráticos, "*sujetos protagonistas de su propia historia, forjadores de su destino como individuos y como grupo. Con una autoestima colectiva y el compromiso con el proyecto histórico nacional, no desde ideologías xenofóbicas, sino desde la construcción concertada de nuestros sueños colectivos. Sujetos con posibilidad de autogobierno*" (Gimeno y Henríquez, 2002:27).

La educación debe pues afrontar la tarea de apoyar la construcción de una ciudadanía crítica, participativa e intercultural.

¿En qué consistiría esta construcción de esa ciudadanía? Diversos autores (Giroux, 1993, Spencer y Klug, 1998; Osler, 1998) señalan *el desarrollo de la alfabetización cívica, la participación ciudadana y una conciencia responsable y moral orientada a defender la convivencia democrática de la sociedad* (Bartolomé, Cabrera, Espín, Marín y Rodríguez, 1999).

Pero es nuestra intención en este escrito llamar la atención sobre el interés que despierta hoy el componente práctico y de pertenencia a una comunidad. Hay una real preocupación por el desarrollo de una identidad ciudadana que mueva a la persona hacia posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica. Varias son las razones que pueden explicar esta preocupación (Cabrera, 2000b). Destaquemos aquí por el tema que nos ocupa, que desarrollar un sentimiento de pertenencia a una comunidad política se hace mucho más complejo desde la realidad multicultural que vivimos. Aún reconociendo la oportunidad de la heterogeneidad cultural para nuestro crecimiento como sociedad, es indudable que nuestro sistema de relaciones se hace más complejo cuando debe armonizarse diferentes tradiciones, culturas, religiones, lengua, códigos de comportamientos, etc. Sin duda, crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un reto mayor para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla que su desarrollo en un contexto cultural más homogéneo.

De ahí se deriva que nuestra propuesta de *ciudadanía intercultural* requiera que abordemos el tema con una mirada amplia. No puede presentarse el concepto de ciudadanía intercultural sin hacer referencia a otros conceptos como plataforma que nos permita defender una forma de ciudadanía que vaya más allá del reconocimiento de un estatus, una ciudadanía que otorgue autonomía y soberanía - esto es, poder- a los miembros de una comunidad para la construcción y defensa común de las reglas de juego del espacio público y de la convivencia comunitaria.

Así, nuestra propuesta es una ciudadanía intercultural a la vez que activa, responsable y crítica. Con ello estamos defendiendo una ciudadanía cuyas notas modulares son las siguientes:

- **INTERCULTURAL** Construir una ciudadanía intercultural desde el principio del respeto y reconocimiento mutuo como base de la convivencia en la sociedad multicultural que vivimos. Se hace necesario desarrollar un identidad cívica a partir de aprender a convivir y dialogar con otros grupos culturales, desarrollar valores y normas de convivencia donde las distintas miradas culturales, de género... se vean reconocidas. Es más, hoy se avanza hacia una posición de reconocer la diversidad como un bien público que debe cultivarse. También los procesos de diálogo y encuentro entre culturas de las sociedades plurales exige un sentido crítico de nuestra propia cultura. Es necesario construirnos como ciudadanos y ciudadanas desde la falibilidad de nuestra cultura, que no quiere decir errónea- tomando los términos de Thiebaut (1998).
- **ACTIVA Y RESPONSABLE.** Hacerlo desde una ciudadanía intercultural activa como instrumento para fortalecer la democracia, su funcionamiento e instituciones en la medida que se fomenta la participación de todos y todas en los espacios públicos. Sobre todo por la capacidad intrínseca de la participación como "poder" de aprender y hacerse oír en estos espacios; particularmente importante para aquellos grupos que ha sufrido discriminación en el reconocimiento de sus derechos (por razón de género, cultura, lengua, clase social, etc.). Deberemos trabajar al tiempo los derechos y las responsabilidades de todos los miembros.

Figura 1



- **CRÍTICA.** Porque las desigualdades existentes entre grupos en el seno de nuestra sociedad supone que nos empeñemos en una lucha activa contra todos los procesos de exclusión y facilitemos el acceso a la participación ciudadana de todos los miembros de nuestra comunidad ; a la vez que nos embarcamos en un proceso de reconstrucción social que cuestione y promueva una transformación de las instituciones existentes en clave de equidad.

Esta concepción de ciudadanía es la que atraviesa a modo de pensamiento transversal las ideas expuestas a lo largo de este escrito.

Creemos que es necesario partir de un modelo dinámico de ciudadanía que incorpore las principales dimensiones que deben trabajarse en las instituciones educativas¹² (Ver figura 1).

Cada una de estas dimensiones se articula con las demás y deben ser trabajadas conjuntamente.

Desarrollo del sentimiento de pertenencia

No hay duda que el valor que debemos desarrollar para la formación del sentimiento de pertenencia es el de la solidaridad, pero no una solidaridad defensiva (hacer causa común frente a otro) sino inclusiva es decir, descubriendo que la causa de quien vive a mi lado es mi propia causa, aunque sea diferente a mí y estar dispuesto por ello a actuar a favor de su causa como si fuera mi propia causa, desde el convencimiento de que la diversidad también es un valor.

Sin embargo, en nuestra realidad cotidiana, vemos cómo las personas se relacionan, bien desarrollando identidades ambiguas y poco definidas, bien refugiándose en fundamentalismos de distinto signo.¹³

Nuestro grupo ha investigado en Barcelona la percepción del sentimiento de pertenencia a Europa en adolescentes catalanes (Bartolomé, Folgueiras, Massot, Sabariego y Sandín, 2003). Las respuestas a la cuestión "¿Te sientes ciudadano o ciudadana europeo/a? ¿Por qué?" fueron muy diversas: desde la afirmación incondicional hasta la negativa más radical basados en razones que envuelven sentimientos de rechazo o inferioridad. Sin embargo la cuestión que más nos preocupa al acercarnos a este diagnóstico es con quien nuestro alumnado está dispuesto a construir comunidad, cuál es su capacidad de acogida, su margen real de tolerancia hacia los que hablan de forma distinta o tienen distintas costumbres. En otra investigación más reciente, hemos vuelto a abordar el diagnóstico del sentimiento de pertenencia de los adolescentes, analizando sus actitudes de acogida o rechazo de personas procedentes de otras culturas con las que estarían o no dispuestos a compartir el barrio, la comunidad cercana, el colegio, etc. (Gredi, 2002).

12 Este modelo está siendo trabajado por el GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona, que coordina un amplio proyecto europeo en relación con el tema que nos ocupa.

13 Para Walzer (1998) este es el gran reto que tiene planteada la tolerancia en el paso del modernismo al postmodernismo.

Los retos formativos que se nos plantean son:

- Incorporar estrategias educativas que se han ido trabajando desde un enfoque sociocrítico, en una pedagogía de la equidad (Banks, 1997).
- Crear ambientes educativos que favorezcan el desarrollo del sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión.¹⁴

Quisiéramos señalar como metas importantes para desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

- Evitar que ese sentimiento se haga sinónimo a la pertenencia a un grupo cultural determinado, impidiendo así que personas de diferentes culturas puedan sentirse ciudadanas de una misma comunidad política.
- Favorecer el mutuo conocimiento y aprecio de las diferentes formas culturales.
- Descubrir la artificialidad de las fronteras.
- Encontrar elementos comunes de identificación

Recientemente hemos ido elaborando materiales lúdicos que permiten explorar el sentimiento de pertenencia y la capacidad de participar con otros en el desarrollo de una comunidad.

Competencias orientadas a la comprensión

Un bloque de competencias estaría orientado al conocimiento de nuestros derechos y responsabilidades, de los problemas y asuntos públicos que afectan a nuestra comunidad, la comprensión de cómo funciona la democracia y el desarrollo de habilidades comunicativas interculturales.

Aunque este primer bloque tenga un componente importante de carácter cognitivo, no podemos olvidar que su tratamiento ha de hacerse desde los valores que subyacen a todo ese contenido informativo y que suponen no solo la dimensión afectiva sino incluso la dimensión comportamental orientando cursos de acción. Además tal conocimiento exige, para poder ser efectivo, el desarrollo de habilidades concretas.

A modo de ejemplo, recordemos algunas:

- Aprender a recoger información de periódicos, TV, libros, revistas, Internet...
- Aprender a entrevistar, observar y analizar la realidad.
- Aprender a comunicarse afectiva y efectivamente con personas de distinta lengua y cultura.

14 Recordemos los cinco elementos claves de una pedagogía de la inclusión que hemos desarrollado en la obra anteriormente citada:

1) El conocimiento mutuo como base, 2) La aceptación como condición, 3) La valoración como impulso, 4) La cohesión social y el desarrollo de personas como horizonte, 5) La ciudadanía intercultural como proceso

- Aprender a hablar en público, a debatir problemas mundiales, a tener discusiones de forma estructurada.

Es importante, desde la perspectiva de una ciudadanía intercultural, ayudar a descubrir las barreras y dificultades que tienen algunas minorías y grupos para incorporarse efectivamente a la vida democrática de un país y, en nuestro caso concreto, para incorporarse a Europa¹⁵. También urge constatar, al conocer el funcionamiento de las instituciones democráticas, la todavía escasa presencia de las mujeres en puestos de poder o de alta representación política.¹⁶

Como indican Osler y Starkey (1998: 94) necesitamos avanzar hacia la creación de una cultura global de los derechos humanos. Entre otras cosas para garantizar la paz, el desarrollo y la democracia. En especial conviene consolidar la 3ª generación de derechos humanos fundamentada en el valor de la solidaridad. Sin embargo, es importante recordar la indivisibilidad de estos derechos, que han de ser tratados conjuntamente.

Las propuestas educativas han de incluir:

- Información sobre cada uno de esos derechos y la estrecha relación existente entre ellos.
- Formación: descubriendo los valores que subyacen a su expresión en las distintas culturas, así como el desarrollo de estrategias participativas que impliquen el reconocimiento de estos derechos, su defensa o su desarrollo.

Programas y materiales para el trabajo de los mismos pueden ser los de Llopis (2000) o Beltrán (1996).

Competencias orientadas al desarrollo del juicio crítico

Dos serían las más importantes competencias a desarrollar en este ámbito:

- La asunción de valores propios de la ciudadanía como son la justicia, la participación, la equidad o el diálogo. Un valor que ha sufrido un debate muy interesante es el de la tolerancia ya que su contenido ha variado significativamente con el paso del tiempo. Las estrategias más frecuentemente utilizadas son las dinámicas de educación en valores.
- El desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos. Para esta tarea existen muchas estrategias como estudios de casos, juegos de rol, dilemas éticos. (McNegney, Ducharme y Ducharme (ed), 1999; Allen y Stevens, 1998).

15 Pensemos en este momento en los grupos extracomunitarios y de forma especial, las minorías procedentes de los países de la periferia que viven en la pobreza y mantienen una gran distancia cultural con nosotros.

16 Sobre la necesidad de trabajar una ciudadanía paritaria véase la interesante aportación de Julia Victoria Espín: Educación, ciudadanía y género en: Bartolomé, M. (coord)(2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. En ella aparecen algunos programas concretos para trabajar esta ciudadanía en el ámbito escolar.

Nosotros nos inclinamos por actividades que puedan insertarse en la vida cotidiana, empezando por actividades tan sencillas como son el aprender a diferenciar hechos y opiniones, o reflexionar sobre las consecuencias posibles o reales de nuestros cursos de acción.

Lo más importante en esta formación del alumnado es que aprenda a formular juicios, no de forma aislada sino de manera grupal, y no atendiendo a los propios intereses sino a los intereses de la comunidad. Ello implica un crecimiento en la responsabilidad social. Sin duda este proceso se complica en colectivos multiculturales. Para ello nuestro grupo ha diseñado unos materiales que permiten el desarrollo de la deliberación en los y las adolescentes fomentando el juicio crítico (Espín y otras, en prensa).

La participación ciudadana

Ha de articularse con las otras dimensiones. Debemos saber que una regla fundamental del ejercicio de la ciudadanía es que todos y todas tengan la oportunidad de participar.

La formación para la participación desborda con mucho el marco escolar para avanzar en acciones colectivas que utilicen plataformas sociales de participación (ONG's, asociaciones diversas, comunidades de vecinos, etc) en las que no es posible tomar decisiones o resolver problemas que afecten "a todos" y sean "para siempre" pero si pueden apoyarse pasos significativos que ayuden a algunos, aquí y ahora, sin dejar de estudiar su posible impacto en el futuro. Como señala Cruz (2000: 267) *"la acción colectiva es uno de los vehículos sociales más importantes para reconocer la existencia de la ciudadanía"*. Quizá el énfasis hoy día no se ponga tanto en el ejercicio formal de ésta (referendos, votos, etc) cuanto en aquellas formas más innovadoras y que pueden cuestionar al mismo poder político institucionalizado.

Las *ciudades educadoras* han canalizado buena parte de esta dinámica sociopolítica, con sus múltiples posibilidades formativas, y también con los retos que en ellas está planteando la multiculturalidad. A modo de ejemplo pueden verse los interesantes trabajos de Vertovec (1998) o el Plan Mundial para la interculturalidad del Ayuntamiento de Barcelona (1997).

Finalmente no querríamos concluir sin aludir al importante papel dentro de este amplio movimiento de construcción de la ciudadanía, al desarrollo de *escuelas democráticas*, escuelas que por su estructura y funcionamiento, supongan un ejercicio práctico de la democracia porque ya su mismo currículum "implica oportunidades continuas de explorar estas cuestiones, de imaginar respuestas a los problemas y de guiarse por ellas" (Apple y Beane (comps), 1997: 34).¹⁷

17 Otros temas, vinculados a los puntos anteriores como es la creación de una cultura democrática y colaborativa en los centros o la mediación como estrategia permanente para la resolución de conflictos desbordan ampliamente esta reflexión.

En este contexto me gustaría hacer referencia a las *comunidades de aprendizaje* entendidas como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir la sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. La amplitud de este trabajo no permite desarrollar sus potencialidades.¹⁸

4. La formación de los educadores y educadoras desde ese enfoque

Los autores (Sleeter y Grant,1994; Sleeter,1996; Sleeter y Montecinos,1999; Nieto, 1999; Nieto y Santos Rego,1997; Sabariego,2001) que han trabajado el tema señalan desde un principio la necesidad de articular adecuadamente los procesos transformadores que deben darse en las personas (en este caso los educadores) y en el contexto social.

Por ello, *las metas* de esta formación se orientan dinámicamente a que el profesorado:¹⁹

- adquiera una autocomprensión más crítica de sí mismo (de su propia identidad cultural) *y de su práctica educativa* (identificando, especialmente, aquellas dimensiones de la vida del aula que tienden a perpetuar las situaciones de marginación y exclusión en grupos y personas.
- *desarrolle climas nuevos de aprendizaje*, favorables al empowerment y a una pedagogía de la equidad y de la inclusión.
- *afiance una conciencia social crítica* que le permita cuestionar las actuales prácticas sociales, modificando sus actuales perspectivas socioculturales y desarrollando la voluntad de construir e idear planes alternativos para futuras acciones.
- *sea capaz con otros de contribuir al cambio social*, a través de la acción política, entendida en su más amplio sentido: participación consciente y organizada en la búsqueda de soluciones a los problemas públicos que afectan a una comunidad.

Las *estrategias formativas* deseables, tienden a evitar los cursos y a potenciar dos fundamentales:

- *Los centros de profesores* que permiten el diálogo, la discusión y el compartir las propias experiencias desde un enfoque crítico. Pueden ser interesantes si son capaces de articular el nivel de discurso y la práctica educativa.

18 Puede verse reciente trabajo de Ramón Flecha, ya citado, para comprender el proceso seguido en el desarrollo de las comunidades de aprendizaje y sus elementos fundamentales. Flecha, (2004)

19 Seguimos en este punto el proceso desarrollado por Ford y Dillan (1996) y adaptado por Sabariego (2002:220)

- *Las actividades de investigación acción en las escuelas y/o en la propia comunidad*, que facilitan una articulación permanente de la acción, la investigación y la reflexión con una orientación formativa y, al tiempo, transformadora. Desde nuestra experiencia, esta última propuesta, trabajada sistemáticamente, puede producir cambios significativos, a condición de que se mantenga permanente el carácter autocrítico de la misma y no se convierta en una innovación más o una acción política dirigida desde fuera.

Ojalá la construcción de una ciudadanía intercultural y crítica nos permita "dar a cada persona la capacidad de participar activamente, durante toda la vida en un proyecto de sociedad" (Delors, 1996: 65) y trabajar, también incansablemente porque tal capacidad pueda ser ejercida por todos y todas sea cual sea su origen cultural y social, o su género.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, M. (2001) *La educación intercultural*. Barcelona, Idea Books S.A,
- Acosta, A. R. y Bartolomé, M. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa. En *Revista de Investigación Educativa*. 20. pp. 151-178.
- Águila T. R.: (1996). "La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 12 (Educación y Gobernabilidad).
- Allen, M.G y Stevens, R.L. (1998). *Middle grades social studies. Teaching and learning for active and responsible citizenship*. Boston: Allyn and Bacon.
- Alvarez, I. (2002). "La construcción del inintegrable cultural". En De Lucas J. Y Torres, F (edit): *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos?. Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid, Talasa Ediciones.
- Amorós, A y Pérez Esteve, P. (1993). *Por una educación intercultural. Guía para el profesorado*. Madrid: MEC.
- Apple y Beane (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Ayuntamiento de Barcelona (ed.) (1997) *Pla Municipal per a la Interculturalitat*. Barcelona
- Azurmendi, M. (2002) *Todos somos nosotros*. Madrid, Taurus.
- Banks J. A. (1997) *Educating citizen in a multicultural society*. New York, Teachers Columbia University.
- Banks, J. A. "Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education". In *Theory into practice*, Volume 34, Number 3, (1995), pp.152-158.

- Banks, J.A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona, Paidós.
- Bartolomé M. (2003). *Identidad y ciudadanía. Hacia una sociedad intercultural*. Bordon. N° monográfico. 56, 65-80.
- Bartolomé, M (Coor.). Folgueiras, P; Massot, I; Sabariego, M y Sandín, M.P. (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Bartolomé, M y Cabrera, F. (2003). "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales". *Revista de Educación*. N° Extraordinario 2003. *Ciudadanía y Educación*. 33-56
- Bartolomé, M. (2003). *Del proyecto de ayer a la realidad de hoy. Demandas sociales, respuestas y desafíos educativos*. Jornadas socioeducativas de Guadix.
- Bartolomé, M. (2003). "Educación intercultural y ciudadanía". En VV.AA. *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: CICE-Catarata
- Bartolomé, M. (Coor) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). "Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural". En *Revista de Investigación Educativa*. nº19, 2º semestre, pp.463-479.
- Bartolomé, M. y otros (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid, CIDE.
- Bartolomé, M.; (coord.); Cabrera, F.; Del Campo, J.; Espín, J.V.; Marín, M.A.; Del Rincón, D.; Rodríguez, M.; Sandín, M.P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. CEDECS Editorial SL
- Bartolomé, M; Cabrera, F; Espín, J.V.; Marín, M.A; Rodríguez, M.. (1999). "Diversidad y Multiculturalidad". En *Revista de Investigación Educativa*. Vol 17, nº2. Pp. 277.319
- Bartolomé, M; Cabrera, F; Espín, J.V.; Marín, M.A; Rodríguez, M.. (1998). Educación multicultural. En *Enciclopedia de la Educación*. Barcelona: Oceano pp.1476-1503.
- Baubok R.(1999). "Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos". En S. García y S. Lukes (comps.): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid, Siglo XXI. 159-193.
- Beltran, J. (1996). *Drets humans i ciutadania. Credit d'ètica*. Barcelona: Castellnou.
- Boff, L. (2004). Crisis de las identidades nacionales. En ALAI-AMLATINA. 10/17/2004. info@alinet.org
- Cabrera, F.(2002). Qué educación, para qué ciudadanía. En E. Soriano (coord): *Interculturalismo, proyectos, programas y educación*. Madrid, La Muralla, . 83-138.

- Candau, V.M. (2004). "Formación en/para una ciudadanía intercultural. Aportes desde América Latina". En: *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía. 250-267
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació. Fi de mil.leni*. Barcelona: UOC. Vol.3
- Castells, M. (2003). *L'era de la informació. Vol 2. El poder de la identitat.*: Barcelona: UOC
- Consejo de Europa. (1995). *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, Méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cruz, R. (2000). "El derecho a reclamar derechos, acción colectiva y ciudadanía democrática". En M. Pérez Ledesma (ed.). *Ciudadanía y democracia*. Madrid: Pablo Iglesias. pp. 263-2929.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / Unesco.
- Flecha, r. (1994). "Las nuevas desigualdades educativas". En Castells, M. Flecha, R. Freire, P. Giroux, H, Macedo, D y Willis, P. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós. 57-82
- Flecha, R. (2004) "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje". En: *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía. 417-438
- Garreta, J.(2003) *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona, Anthropos.
- Gentili, P.(2000) Educación y ciudadanía. La formación ética como desafío político". En P. Gentili (coord): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Santillana
- Giroux, H.A.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI, 1993.
- González, G. (coord)(2002): *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- GREDI (2002) *L'educació per a una ciutadania intercultural a Catalunya al 2on cicle de l'ESO*. Informe de recerca. Barcelona, Universitat de Barcelona. www.ub.es/div5/cinquena/pdf/gredi.pdf
- Heater, D.(1990) *Citizenchip*. London, Logran.
- Held, D.(1997) *La democracia y el orden global: del estado moderno al estado cosmopolita*. Barcelona, Paidós.
- Kincheloe, J:L: y Steinberg, S.R.(1999) *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.
- Kymlicka W. Y Norman, W. J. *Return of the Citizen, Ethics*, 104, 2, (1994), pp. 352-381.
- Kymlicka W.(1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós.

- Luque, P.A. (1995) *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona, EUB.
- Mayordomo, A. (1998) *El aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel Educación.
- Melucci, A. (2001) *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid, Trotta.
- Minguez, V. R. (2003) Educar para la libertad. En Grupo docente. *Revista on line de Educación. (Océano Digital)*., 4- Abril
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Nash, M. (1999). Prefacio a esta edición. En Kincheloe, J:L: Y Steinberg, S.R: *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro. 9-17.
- Oller, M^a D (2003). "Las nuevas fronteras de la democracia". En *Revista Crítica* N^o 906, 18-24.
- Osler, A. (ed.) (2000). *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire, Trentham Books.
- Osler, A. Starkey, H. (2000). "Human Rights, responsibilities and Schools Self-evaluation". En Osler, A. (ed.) *Citizenship and Democracy in school*. Staffordshire, Trentham Books.
- Panikkar, R. (2003). *El diálogo indispensable*. Barcelona: Península.
- Parekh, B. En Baübok R. (1995) "Justificaciones liberales para los derechos de los grupos étnicos". En S. GARCÍA y S. LUKES (comps.): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid, Siglo XXI, 159-193.
- PAREKH, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism*. Cultural Diversity and Political Theory. New York, Palgrave.
- PNUD (2000) *Informe sobre el desarrollo humano*. Madrid, Unesco.
- Restrepo, L.C. (1997). *El derecho a la ternura*. Barcelona: Península.
- Rimmerman, C. (1997). *The new citizenship*. Oxford, Westview press,
- Rogers, A. (1998) Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté, *Revue internationale des Sciences Sociales*, 156 :. 225-237.
- Rubio, M^a J. Y Montero, S. (coor) (2002). *La exclusión social. Teoría y práctica de la intervención*. Madrid, Ed. CCS. 21-22.
- Sandín, M. P. (1998). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Tesis Doctoral, Barcelona, Universidad de Barcelona, Doc. Policopiado.
- Sandín, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. 1º ciclo de ESO. Guía para el profesorado, materiales para el alumnado*. Barcelona, Laertes,
- Sartori, G.: (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus

- Sleeter, C.E. Y Grant, C. A.:(1991) Mapping Terrains of Power: Student Cultural Knowledge Versus Classroom Knowledge. En Sleeter, C.E.(ed.): Empowerment through multicultural Education. New York, State University of New York.
- Smith. M.K.(1998) *Empowerment throught Multicultural Education. Evaluation and Program Planing*, 21 (3), (1998), pp. 255-261.
- Solé, C. (coor) (2001). *El impacto de la inmigración en la economía y en la sociedad receptora*. Barcelona., Anthropolos.
- Spencer, S. Y Klug, F(1998). *Multicultural Teaching*. New York, Trebtham Books,
- Steve Olu, (1997). Models of multiculturalism: implications for the twenty-firt century leaders. En *European Journal of Intercultural Studies*, N° 8 (3), 231-256.
- Tezanos, J.F(2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, Paidós.
- Torres, F. : En De Lucas, J. Y Torres F. (Edit)(2000) *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos?*Madrid, Talasa Ediciones
- Touraine, A. (1997). Faux et vrais problèmes. En WIEVIORCA, M. *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris, La Décowerte /Poche, 291-319.
- Trueba, H.(2001). La identidad cultural en otros contextos sociales y nacionales. En Soriano, E.(coord.) *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla.
- Turner S.B.:(2000). Liberal Citizenship and Cosmopolitan Virtue. En A. Vanderberg (ed.): *Citizenship and Democracy in Global Era*. New. York, Mac Millan, 18-33.
- Vargas Llosa, M. (2003). "El velo islámico". En *El País* del 22 de Junio de 2003, pp.13-14.
- Vertovec S.(1998). *Politiques multiculturales et citoyenneté dans les villes européennes, Revue internationale des Sciences Sociales*, 156. 211-224
- Vilà, R. (2003). "És pot avaluar la competència comunicativa intercultural dels adolescents en la comunicació intercultural?". *Temps d'educació*. 27. 53-73
- Walzer, M.(1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona, Paidós.

© Centro Cultural Poveda.

Puede reproducirse total o parcialmente este documento siempre que se haga de modo literal y se mencionen los autores.