

---

## EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla\*

*El orden del aprendizaje posible a partir de las oportunidades que ofrecen las redes interpersonales es generalmente espontáneo, aunque cabe la posibilidad de que sea buscado intencionadamente. La riqueza de sus contenidos depende de las oportunidades de contactar con otros. Algo que queda condicionado por las posibilidades materiales del medio social que nos es accesible y por las reglas sociales que regulan los contactos entre seres humanos (edad, sexo, clase social, nivel cultural, gustos, etcétera).*

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

### INTRODUCCIÓN

Las premisas de esta disertación están orientadas a un balance de los proyectos educativos para la atención de la diversidad en la educación y los desafíos en la definición de las políticas culturales y

---

\* Doctora en Estudios Latinoamericanos. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la UPN. Miembro del SNI.

educativas para la inclusión, basados en un enfoque intercultural. El propósito consiste en colocar líneas para el análisis y la reflexión hacia la construcción de la pedagogía de la convivencia, en el contexto de un orden legal y un sistema social heterogéneos, desiguales y en tensión permanente que tienen implicaciones en la práctica educativa.

Las últimas tres décadas evidenciaron cambios sustanciales en todos los órdenes, acompañados de los estragos de una larga crisis. El proceso globalizador colocó en un mismo plano a la diversidad cultural en el seno de las sociedades “totales” que excluyeron toda consideración cultural en la determinación de la condición ciudadana que generó tensiones (Díaz-Polanco, 2006). El posicionamiento de los actores sociales en el espacio público, los actores históricos y los actores emergentes, lograron interlocución con el Estado y los organismos internacionales, e incidir en las políticas públicas y legislaciones a escala local, nacional, regional e internacional, para atender problemas derivados de la desigualdad social y las diferencias culturales.

Frente a la necesidad de redefinir el desarrollo, en el marco de las políticas de reconocimiento, la atención a la diversidad cultural se convierte en un aspecto nodal para hacer frente a la exclusión. El proyecto educativo para la atención de la diversidad tiene su base en los tres ejes que orientan las políticas compensatorias y asistenciales: la desventaja social, la diferencia y las contradicciones sistémicas, esto es: lo que no poseen, lo que deben cambiar y la reducción de resistencias.

Los resultados de los proyectos educativos para la atención de la diversidad en la educación evidencian un abismo entre los índices educativos nacionales frente a los de la población marginada (personas con alguna discapacidad, indígenas y migrantes). En las últimas décadas la educación para la atención de la diversidad ha incorporado referentes de la legislación internacional, del enfoque intercultural y de las políticas de la inclusión en el diseño de la política educativa. Hoy, las acciones para la universalización de la educación

y la escolarización dan cuenta de ello y están documentadas en los indicadores educativos, pero ¿qué pasa en la práctica y en las relaciones cara a cara entre los actores del proceso educativo?

El reto de una educación pertinente para la atención de la diversidad, en contextos multiculturales precisa de una mirada hacia la convivencia. Porque la escolarización no es igual a la inclusión, ni el reconocimiento de la diversidad deriva en convivencia. La convivencia conlleva el respeto, el diálogo y la edificación de relaciones interculturales. Frente a este escenario cabe preguntarse: ¿Cómo educar en y para la diversidad hacia la convivencia, en contextos de desigualdad y exclusión? ¿Cómo hacer el diálogo de saberes entre diferentes y desiguales?

#### **EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE RECONOCIMIENTO**

El trayecto de las políticas de reconocimiento ha sido el sustento para la atención de la diversidad en la educación, desarrolladas a partir de proyectos educativos derivados de los planes nacionales con base en adaptaciones. Las políticas de reconocimiento, en los últimos 30 años, como parte de las medidas compensatorias y asistenciales se han dirigido hacia los grupos marginales entre los que se encuentran los pueblos indios, los discapacitados y los migrantes. Los grupos marginados constituyen un porcentaje significativo de la población mundial: las personas con alguna discapacidad, 15% (OMS, 2012); los indígenas residen en 70 países, y los migrantes representan 2.9% (ONU, 2010). Estos grupos de población son los más desfavorecidos y pobres, un alto porcentaje es excluido y exhiben una de las caras de la desigualdad.

Las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural se ubican, en un primer momento, en los procesos de ciudadanía; un segundo aliento, en el marco de los derechos humanos y un tercer momento, en las llamadas políticas de tercera generación de las

políticas sociales. El reconocimiento de la diversidad se asocia con el concepto de cultura desde un enfoque esencialista, que tiene su base en lo obvio, en lo evidente y conlleva en muchos casos a la folclorización.

**Cuadro I. Población marginada**

<b>Población marginada</b>	<b>Mundial</b>	<b>México</b>
Personas con alguna discapacidad	1,000 millones de personas	5.1% de la población, 48 de cada 100
Indígenas	370 millones de personas	6'695,228 hablan alguna lengua indígena
Migrantes	175 millones de personas (1.1 millones de personas viven en otros países)	

Fuente: Elaboración propia con base en información de INEGI, 2010, OMS, 2012, ONU, 2010, PNUD, 2013.

Los proyectos para atender la diversidad cultural en la educación con mayor trayectoria y cobertura son los de educación indígena y educación especial. No obstante, en la década de los ochenta se desarrollaron proyectos en los que se manifestó una perspectiva más abarcadora, pero cada vez más fragmentada para la atención de colectivos minoritarios y/o minorizados: personas con alguna discapacidad, indígenas, migrantes, grupos en riesgo, en situación de calle, vulnerables, mujeres, tercera edad, etc., población que evidenciaba una diferencia cultural y se encontraba al margen de la escuela. Las acciones de la política educativa hicieron de la escolarización de estos grupos su objetivo principal, sustentada en el enfoque de la “integración educativa” para cursar actividades escolares “habituales”. En este enfoque subyace la noción de diversidad concebida como una situación de déficit, pobreza y escasez económica, en la visión de un individuo aislado de la comunidad y su contexto cultural con una clara tendencia hacia la compensación (Bello y Aguilar, 2012).

Las políticas de reconocimiento destacan la diferencia, para asumirla en el discurso de la diversidad cultural y atenderla en términos de desigualdad, en el marco de las acciones políticas sociales para

atender la pobreza, concebida como: desventaja social, centrada en lo que los individuos no poseen; diferencia, con base en la perspectiva esencialista y orientada a que cambien los *otros*; y en el marco de las contradicciones sistémicas, hacia la disminución de resistencias y tensiones que fracturan el tejido social (Crespo y Lalueza, 2003). El sistema no ha abandonado su propósito de someter a sus leyes a todas las sociedades, mantiene su tendencia a uniformar, pero ha descubierto que la homogeneidad a la vieja usanza ya no es rentable, la valorización de la diversidad al promover la politización de la cultura provoca la despolitización de la economía y la política misma, lo cual favorece sus metas. Las relaciones en la diversidad cultural exigen no sólo el reconocimiento, sino el ejercicio efectivo de los derechos; lo cual ha iniciado –mediado por la organización, la lucha y la resistencia– un proceso –en ciernes– de tránsito de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento y el respeto de las diferencias; no obstante, con frecuencia la intolerancia se disfraza de tolerancia que funciona en tanto el otro renuncia a su diferencia, a su particularidad, pues de no ser así es excluido (Díaz-Polanco, 2006).

La ciudadanía, los derechos humanos y la democracia constituyen una aspiración social, en una sociedad fragmentada, que adopta formas de dominación y exclusión con proclividad a la injusticia, la corrupción y la pobreza.

[...] ser ciudadano no tiene que ver sólo con los derechos reconocidos por los aparatos estatales a quienes nacieron en un territorio, sino también con las prácticas sociales y culturales que dan sentido de pertenencia y hacen sentir diferentes a quienes poseen una misma lengua, semejantes formas de organizarse y satisfacer sus necesidades (García Canclini, 1992, p. 19).

El concepto de ciudadanía presupone igualdad de acceso a las oportunidades, no sólo en términos materiales y económicos, sino también en términos simbólicos. En esta visión subyace una base de desigualdad y exclusión; en el desarrollo de la historia, el concepto de ciudadanía se relaciona con la igualdad en el marco de

los derechos universales, pero a su vez se subordinan las diferencias, no se reconoce la emergencia de nuevas identidades y otras formas de participación y representación política. El discurso de ciudadanía ya no puede sostenerse sobre la base de la igualdad de derechos, es necesario reconocer desigualdades materiales, simbólicas y culturales.

La sociedad, en su acepción de totalidad, no ha dejado de ser excluyente de personas, pueblos o grupos sociales en particular; esto ha dado lugar a la intolerancia, la inequidad y el autoritarismo, generando tensión porque amplios sectores de la población no ejercen mínimamente sus derechos, y otros, no respetan los derechos de los demás. Entonces, ¿hacen falta políticas públicas orientadas a promover los derechos relacionados con la diversidad cultural que respalden, potencien y creen un espacio hacia la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural?

La convivencia al interior de una sociedad plural precisa transitar del reconocimiento al respeto de la diversidad cultural, de la coexistencia a la convivencia. Trascender la coexistencia de distintas culturas, reconocer identidades propias y diferentes, tomar distancia del pensamiento único que justifica la imposición de creencias, normas y valores de un grupo social dominante como si fueran universales.

En la convivencia entre culturas, identidades y saberes emergen tensiones al mantener los vínculos con la cultura de origen, que no se resuelven sólo con una normativa que considere los derechos sobre la diversidad cultural, porque desde la perspectiva del conflicto se pretende erradicar la diversidad cultural y, por lo tanto, el conflicto. La diversidad cultural refiere las tensiones propias de la relación entre diferentes, manifiestas en la educación y la institución escolar que tienen el reto de proyectar cómo transitar el paradigma de la diferencia que sustenta las políticas de reconocimiento, hacia el paradigma de la convivencia.

En la perspectiva de atención a la diversidad cultural se plantea un cambio en la forma de entender la escuela y las relaciones que

en ella se establecen, es un hecho que los individuos y las colectividades participan en diversas comunidades culturales, se relacionan por lo menos en el contexto de dos sistemas culturales diferentes y por lo tanto, hay interacción entre los sujetos y los sistemas. La escuela y el aula son espacios privilegiados para crear microcultura y microaprendizaje con base en las aportaciones de los diferentes actores.

[...] muchos establecimientos escolares, reúnen a las personas que todo separa, obligándolas a cohabitar, sea en la ignorancia o la incomprensión mutua, sea en el conflicto latente o declarado, con todos los sufrimientos que resultan de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado (Bourdieu, 2007, p. 9).

La política educativa orientada a la atención de la diversidad se acompaña de adecuaciones que transformaron el paisaje urbano con la edificación de rampas, ascensores y autobuses adaptados; la normativa se hizo pensando en individuos que siempre habían estado ahí, en el caso de los discapacitados; sin embargo, estas transformaciones tuvieron impacto en un sector de la población más amplio.

La trascendencia de los programas de atención a la diversidad radica en el proceso de reconocimiento de los *otros*, de manera paralela se visibilizaron por lo menos dos sistemas culturales en interacción y afectación mutua.

También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando actuar hasta el infinito juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas: compromiso, de puntos de vista incompatibles por estar igualmente fundados como razón social (Bourdieu, 2007, p. 9).

Las políticas de reconocimiento y los proyectos educativos de atención a la diversidad en la educación visibilizan las diferencias y el

*nosotros* se confronta con los *otros*, se reconoce la alteridad. Pretender una cultura común a todos significa despojar a los grupos culturales de su iniciativa y creatividad; significa convertirse en consumidores y no en creadores de cultura. La cultura hegemónica impone y expropia; en este sentido, las políticas culturales impulsan determinada cultura o rasgos de algunas culturas o, bien, promueven su avasallamiento. Genera tensiones la ausencia de instancias de participación democrática en la definición de políticas e instituciones culturales, donde las culturas y grupos subordinados sean reconocidos y puedan expresarse.

El propósito de la política educativa, desde el enfoque intercultural para la atención de los pueblos indígenas, tiende a ser rebasado en la práctica educativa; sin embargo:

En México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas, el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales refleja la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas. El indigenismo, incluso en sus fases post y/o neoindigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e impementar la “gestión de la diversidad” (Dietz y Mateos, 2011, p. 15).

La interculturalidad como proyecto de política educativa culturizó el currículo y las relaciones en la institución escolar y el aula; también ha sido el escenario de la emergencia de las tensiones entre los actores diferentes y desiguales puestos en relación en los procesos educativos.

El *giro cultural* afecta decisivamente también a la educación, al ser ésta un fenómeno cultural en sí y un procedimiento para difundir cultura e intervenir en su dinámica. Pensamos la educación y la realizamos desde y según la cultura, “interferimos” en ella seleccionándola y reproduciéndola como



contenido de la enseñanza, también la creamos a través de las prácticas educativas (Sacristán, 2011, p. 22).

La culturización del currículo, desde el enfoque relativista de la cultura, destaca lo obvio y enfatiza su orientación en los repertorios culturales en detrimento de los procesos de interacción. Cabe preguntar cómo se han forjado los procesos para constituir el currículo para transitar de la interculturalidad como adjetivo, a la significación del concepto en las prácticas y en las relaciones que se gestan en el espacio educativo, esto es, en lo sustantivo.

Hay que tener en cuenta que los sustantivos aún establecen el horizonte intelectual y político que define no solamente lo que es decible, creíble, legítimo o realista. O sea, al refugiarse en los adjetivos, la teoría legitima en el uso creativo de la franquicia de sustantivos, pero al mismo tiempo acepta limitar sus debates y propuestas a lo que es posible dentro de un horizonte de posibilidades que originariamente no es lo suyo (Santos, 2010, p. 11).

El currículo se convirtió en un “cajón de sastre” donde cabía todo en referencia a las características que conforman cada cultura en una dimensión de coexistencia de estas mismas; significa reconocer e identificar diferencias y similitudes culturales desde una visión estática, dejando de lado la dinámica de la relación entre culturas. Este es el caso de la educación indígena y la educación especial, la incorporación de los contenidos regionales y locales, los libros de texto estatales y en algunas lenguas indígenas, así como la incorporación de temáticas referidas a la fragmentación de la diversidad cultural (SEP, 2009 y 2011).

La culturalización del currículum parte de cuatro premisas: reconoce la diversidad, la interacción entre diversos grupos, señala la necesidad de la equidad de oportunidades y plantea la valoración de la diversidad cultural. En el contexto de las políticas de reconocimiento representa un avance en tanto su incorporación y

normalización, pero queda pendiente cómo construir relaciones de convivencia frente a la alteridad.

La diversidad en el contexto educativo se enfrenta con el tipo de alumno que tiene perfilado el sistema, la escolarización afecta al niño y su entorno (Laluzza y Crespo, 2000), no obstante, también los procesos de interacción en la escuela cambian dentro de una institución incólume. En este escenario se observan dos procesos y dos sistemas culturales en una relación en la cual se impone uno sobre el otro.

Quizá todo se reduzca a la idea de un paraíso perdido como ideal de vida y de destino que nunca alcanzaremos en este mundo. Frente a la mitificación de la ciencia y la cultura, nacieron movimientos contraculturales que han tachado a la “cultura ejemplar” como dominadora de otras, impuesta en muchas ocasiones por la fuerza (Sacristán, 2011, p. 14).

La asimilación, lejos de favorecer la integración propicia el aislamiento social y la pérdida de identidad, particularmente en condiciones de pobreza, lleva a perder el contacto con el sistema y la integridad.

La desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por la exclusión. La desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social (De Sousa Santos, 2005, p. 195).

Los procesos educativos y la práctica escolar se corresponden con el principio organizador social, no son independientes de lo que el sistema y la sociedad espera y en esa perspectiva se generan los diferentes enfoques en los proyectos para atender la diversidad: asimilacionista, multicultural, intercultural.

En las últimas dos décadas, el multiculturalismo, que en las clásicas sociedades de inmigración habría surgido como un movimiento de rei-

vindicación de identidades diferenciales de los grupos minoritarios o minorizados, se ha ido convirtiendo y oficializando como un conjunto de filosofías de integración, como políticas públicas de reconocimiento de dichas minorías y de redefinición de las relaciones entre éstas y la sociedad mayoritaria. Mientras en el ámbito anglosajón y europeo dichas políticas se enfocan sobre todo hacia comunidades migrantes, en el contexto latinoamericano el multiculturalismo comienza a sustituir las anteriores políticas diferenciales de corte indigenista, destinadas a los pueblos originarios (Dietz, 2010, p. 5).

La perspectiva es establecer relaciones interculturales, transformar las estructuras actuales hacia la construcción de relaciones horizontales que trasciendan el carácter étnico hacia la diversidad en su conjunto. Las relaciones de poder, de saber, de ser y de vivir tienen un carácter distinto a la interculturalidad, la cual no existe, es algo por construir.

Para el ámbito educativo, implica distanciarse de la política reformativa del enfoque actual que orienta las acciones de las instituciones educativas, cuya orientación asocia la educación con el desarrollo humano para mejorar la calidad de vida y tendente al bienestar individual. Estas políticas potencian el individualismo, éste deriva en una mayor fragmentación social, allí donde los ciudadanos globales deben asumir individualmente la cultura occidental, en la lógica de la libertad individual y de la autonomía del individuo para actuar y distanciarse de la colectividad. En esta lógica no sólo se explican la pobreza, el fracaso escolar y la violencia como problemas individuales; asimismo, la modernización y la competitividad adquieren un carácter de búsqueda individual. La convivencia vinculada al bienestar individual para armonizar la inclusión en la sociedad del conocimiento, diluye el problema estructural hasta invisibilizarlo.

En consecuencia, la diversidad transita entre la desaparición, asimilación, *guettización* e integración. La expansión de la escuela, ha tenido un papel fundamental para imponer modelos de vida, su

sentido depende del significado y valoración para cada individuo y/o grupo.

La conciencia de la diferencia tiende a regular la relación con otros seres humanos, establece un puente hacia la interacción. La construcción de significados y apropiación de sentidos conforman la plataforma para la convivencia y es uno de los desafíos de la educación intercultural e incluyente, frente a los protocolos de la convivencia cifrados en la propuesta curricular.

### DIÁLOGO ENTRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA INCLUSIÓN PARA LA CONVIVENCIA

*No podemos sacralizar el éxito, como no hemos de demonizar a quienes fracasan, pensemos que no existen soluciones milagrosas. El fracaso es la respuesta del estudiante a un tipo de exigencias que constituyen una cultura fuertemente enraizada.*

*No puede desaparecer, mejorar o modificarse, si no cambia el sistema y la escuela en la que surge porque es un elemento esencial en la definición de la misma.*

José Gimeno Sacristán

En las últimas décadas, la organización de los movimientos y actores emergentes por el reconocimiento y el derecho a la diversidad cultural, han enfocado su lucha tendente a hacer de la cultura un campo de diálogo, de intercambio de experiencias, de conocimiento y reconocimiento mutuos entre culturas diversas en un plano de igualdad.

La cultura, desde una perspectiva holística, es concebida como producto de la actividad y relaciones humanas, como una producción material e inmaterial colectiva. La cultura es dinámica. Contribuye a la construcción de la identidad, en términos de tejer un entramado de símbolos y relaciones. La dimensión simbólica de la cultura es la plataforma en la que cobran sentido y valor los bienes

en una sociedad determinada, así también se manifiestan las permanencias, cambios y continuidad (García Canclini, 2000).

El acceso inequitativo a la formación cultural en la escuela y en los medios, tanto para producir cultura como para apropiarse de sus bienes, mostraron que en las diferencias y desigualdades culturales se manifestaban las disputas por lo que la sociedad produce, así como los modos de distinguirse entre las clases y los grupos. La cultura pasó a ocupar un lugar reconocido en el ciclo económico de la producción de valor y en ciclo simbólico de organización de las diferencias (García Canclini *et al.*, 2011, p. 7).

Las políticas culturales y educativas, sustentadas en el enfoque relativista de la cultura, enfatizan “lo visible” de los repertorios culturales. Remiten al esencialismo cultural con el propósito de “reconocer” “rescatar” y “proteger” las manifestaciones culturales como un patrimonio que debe ser resguardado; en esta perspectiva los actores y las relaciones se difuminan, en consecuencia, las tensiones se reducen a conflictos que deben ser erradicados al igual que la diversidad. Es preciso que al creador y portador de la cultura se le garanticen sus derechos sobre y para el ejercicio de la diversidad, pero no en términos de la cultura folclorizada o subalterna.

Esta concepción se acompaña de las políticas sociales de corte asistencial y compensatorio para la atención de la diversidad y las desigualdades sociales, la diversidad y la desigualdad se incorporan en las políticas de la inclusión social:

[...] el concepto de exclusión se emplea como parte de una estrategia analítica para redefinir la pobreza como condición de privación relativa [...] la exclusión social se refiere a las dinámicas que culminan en la desarticulación de los individuos de los sistemas sociales que determinan su integración social (CEPAL, 2008, p. 84).

La respuesta sobre las necesidades primordiales es una condición para el desarrollo de la vida de las personas, pero también se aso-

cian necesidades que están relacionadas con la producción material y simbólica que dan sentido a las relaciones y prácticas sociales.

Las políticas de inclusión social tienen su base en la definición de [...] lo que constituye exclusión o inclusión social dependerá de las representaciones prevalecientes en una sociedad determinada sobre los estándares de participación en actividades que se deben cumplir para que las personas estén incluidas (CEPAL, 2008, p. 84).

La exclusión en el contexto global se explica mediante el vínculo entre el acceso al mercado y el ejercicio de la ciudadanía, concebidos ambos como sistemas de normas de funcionamiento de producción, distribución, consumo y reproducción de bienes materiales y simbólicos, a los que se adscriben tanto los incluidos como los excluidos (García Canclini, 2007). El principio político organizador de la sociedad ejerce una función estabilizadora, pero no reconoce la emergencia de nuevas identidades y de otras formas de participación y representación social (Santos, 2009). En contraparte, “lo cultural” conlleva a la construcción de una esfera diferenciada de la vida social, esto es, cada grupo social manifiesta su particularidad al interior de la sociedad y esta distinción segmenta a la sociedad y excluye la diversidad sociocultural.

Las políticas sociales para la inclusión ubican a la institución escolar como uno de los espacios para incluir a los individuos mediante la escolarización, y tener impacto en los indicadores para el abatimiento de la pobreza. Asimismo, la escuela es el *locus* para gestionar las diferencias asociadas con la diversidad sociocultural. La escuela visibiliza la diversidad cultural para luego inhabilitarla a través de su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales. Las políticas culturales reconocen los derechos reivindicativos del racismo, la discriminación y la exclusión social mediante acciones afirmativas para combatir la pobreza. En este contexto, el desafío es generar los dispositivos y estrategias apropiados de atención para y en la diversidad cultural hacia la

construcción de escenarios de convivencia y diálogo intercultural (Aguilar, 2011).

Uno de los propósitos de la política educativa, en la orientación de la inclusión social, tiende hacia la universalización de la educación básica y media superior. La inclusión educativa mediante la matriculación de la población ha tenido implicaciones en la provisión de educación universal obligatoria, porque precisa de la participación consistente y comprometida por parte del Estado a lo largo del tiempo. El desafío es garantizar la equidad en el acceso y los estándares de calidad (PNUD, 2013).

La escolarización de la población tiene repercusiones en la positividad de los indicadores de desarrollo humano en relación con el género, área de residencia, ingresos, condición de pobreza, pertenencia étnica y racial. Empero, la incorporación de los individuos en la escuela tiene un segundo propósito: la atención de la diversidad para disminuir la tensión y recomponer el tejido social a fin de generar cohesión mediante la atención de las desigualdades y las diferencias.

La equidad es un elemento fundamental para el desarrollo humano. Todas las personas tienen derecho a vivir una vida gratificante, acorde con sus propios valores y aspiraciones. Nadie debe estar condenado a vivir una vida breve o miserable por ser de una clase social o país “equivocado”, pertenecer a una raza o grupo étnico “equivocado”, o ser del sexo “equivocado” (PNUD, 2013, p. 29).

La reforma educativa actual, junto con los dos proyectos para la atención de la diversidad –educación indígena y educación especial–, trazan algunas vertientes para la atención de la diversidad, la discriminación y la violencia en una concepción más amplia, pero fragmentada. La perspectiva de la diversidad y la vulnerabilidad se departamentaliza en proyectos derivados de la estructura del currículo para disminuir la conflictividad (SEP, 2009 y 2011).

La malla curricular delinea acciones hacia la atención de la diversidad y las tensiones que generan las desigualdades socioeconómicas,

en la definición de los Campos Formativos (v. Cuadro 2), hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que se traduzcan en oportunidades para el aprendizaje continuo y el desarrollo de los individuos en relación con otras personas.

La principal meta de nuestra sociedad en este momento es la de llegar a construir también en y desde el sistema educativo un mundo en el que las diferencias sean plenamente compatibles con su reconocimiento, con la existencia de una justicia verdaderamente distributiva y con la igualdad de derechos y de oportunidades (Torres, 2011, p. 211).

**Cuadro 2. Campos de formación**

Lenguaje y Comunicación
Pensamiento Matemático
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social
Desarrollo Personal y Convivencia

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2011, p. 43.

Los campos de formación refieren dimensiones y aspectos que orientan la formación académica y social de los estudiantes y establecen el vínculo con las asignaturas que conforman el plan de estudios:

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto (SEP, 2011, p. 43).

Asimismo, los temas de relevancia social que reemplazan a los temas transversales establecidos en el currículo anterior, hacen referencia a los retos de una sociedad que cambia y requiere actuar



con responsabilidad para favorecer aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado las competencias; forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad (SEP, 2011).

**Cuadro 3. Temas de relevancia social**

Temas de relevancia social	
Atención de la diversidad	Equidad de género
Educación para la salud	Educación sexual
Educación ambiental para la sustentabilidad	Educación financiera
Educación del consumidor	Prevención de la violencia escolar (bullying)
Educación en valores y ciudadanía	Educación para la paz y los Derechos humanos
Educación vial	

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2011, p. 36.

Los campos de formación y los temas de relevancia social son la plataforma para el desarrollo de las competencias sociales. “La influencia de las competencias sociales sobre sociedades más unidas puede determinarse en función de sus logros en materia de inclusión y estabilidad social” (PNUD, 2013, p. 35).

La continuidad de los protocolos interculturales de la inclusión en el proyecto educativo para la atención a la diversidad, en el contexto de los esquemas de las políticas del multiculturalismo, para los últimos años se asocia con los objetivos del milenio y la necesidad de generar impacto hacia los indicadores de eficiencia educativa en relación con los índices de escolarización, cobertura, permanencia y eficiencia terminal de los excluidos. Resulta elocuente cómo el desarrollo del proyecto de la educación intercultural e inclusiva, en el marco de las políticas sociales, transita de la atención a la diversidad cultural al abatimiento de la pobreza, para fusionarse y ser sinónimo de atención de la desigualdad.

La propuesta curricular que acompaña los procesos educativos desarrollados en el aula y la dinámica institucional conllevan, en algunos casos, a la gestión de las relaciones interculturales, estos son los espacios en los que se negocian situaciones y problemáticas, así como fenómenos transculturales que estaban invisibilizados. Sin embargo, es una constante en el modelo académico, al ejercer sus pautas promueve la visibilización de un tipo de actor sobre otro, situación que obstaculiza las relaciones dialógicas entre culturas y reproduce los esquemas de dominación: “[...] la escuela se convierte en un factor de desigualdades crecientes, pues rehúsa tomar en consideración las particularidades psicológicas, sociales y culturales de cada individuo, omisión que perjudica a los más débiles y más dominados” (Touraine, 2009, p. 22).

En términos generales, las políticas cultural y educativa están alineadas con las políticas de la inclusión. La estrategia para la atención de la exclusión de grupos sociales por condición de diversidad y pobreza es una, que se desagrega en las políticas sociales por medio de las medidas asistenciales, compensatorias y las acciones afirmativas. En este contexto de coexistencia entre desiguales y diferentes se impone el diálogo entre la educación intercultural y la inclusión.

Desde mi perspectiva, plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar y los modelos de organización de la vida en los centros escolares son respetuosos con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución (Jurjo, 2011, p. 211).

La educación inclusiva se asocia con la educación especial (actualmente, educación inclusiva), para la atención de personas con necesidades educativas especiales. En el ámbito de la pedagogía, esto parte del supuesto de que la escuela debe dar respuesta a la diversidad, en lugar de que los alumnos deban adaptarse a un sistema que normaliza y desvaloriza lo diferente (Barrio de la Puente, 2009). La educación indígena refiere un amplio trayecto histórico, en los últimos

años adoptó el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual se ajusta en la medida en que el debate conceptual, la discusión sobre las propuestas, el balance relacionado con las prácticas y su apropiación discursiva, en el marco de la adopción de las directrices de la política oficial, ha tenido implicaciones en su desarrollo (Bello y Aguilar, 2012). Los modelos culturales que coexisten en el terreno de la educación son la plataforma para la atención de la diversidad y para que los grupos marginados y vulnerables salgan de la pobreza.

¿Cuáles son las pistas para establecer las relaciones interculturales en el contexto de una educación incluyente en la institución escolar y el aula?

La Reforma educativa exhibe una clara tendencia a disminuir el conflicto como base de las relaciones armónicas. En tanto, la pedagogía de la convivencia tiene su base en las tensiones que existen entre los diferentes, para gestionar en la diversidad procesos de comunicación, negociación y diálogo para construir relaciones interculturales incluyentes. La propuesta curricular que acompaña los procesos educativos que se desarrollan en el aula y la dinámica institucional conllevan, en algunos casos, a la gestión de las relaciones interculturales, son los espacios en los que se negocian situaciones y problemáticas, así como fenómenos transculturales que estaban invisibilizados; sin embargo, es una constante que al ejercer sus pautas el modelo académico promueve la visibilización de un tipo de actor sobre otro, esta situación obstaculiza las relaciones dialógicas entre culturas y reproduce los esquemas de dominación.

[...] pero sería infinitamente más ingenuo aún impugnar esta verdad posible, sin duda condenada a convertirse en más y más improbable a medida que se multiplican los encuentros con situaciones que pueden desalentarla o inhibirla, en especial las confrontaciones con el prejuicio racista o los juicios clasificatorios, a menudo estigmatizantes, con el personal de encuadramiento escolar, social o político que, a través del *efecto de destino* que ejercen, contribuyen mucho a producir los destinos enunciados y anunciados (Bourdieu, 2007, p. 68).

La institución educativa se ve rebasada en el contexto del desarrollo de los procesos y relaciones que se establecen en la práctica educativa, en la que se gestionan y negocian las diferencias asociadas con la diversidad cultural en una institución que se dice alternativa pero que mantiene una estructura y normativa convencionales, encriptada en la discursividad asume las dicotomías y no los supuestos antagónicos, orienta su acción hacia la visibilización de las diferencias culturales para luego inhabilitarlas con su incorporación en el discurso de los protocolos interculturales.

[...] estas distinciones pueden ser complementadas y ampliadas con la distinción propuesta por Habermas (1984) entre *lo técnico* y *lo práctico*. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias, y el tipo de decisiones que son racionales con relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, entre otras. Los espacios de lo técnico y lo práctico se sujetan, pues, a dos lógicas distintas, una nomológica y otra dialógica, respectivamente (Aristegui, 2005, s/p).

Esta mirada implica que la tarea educativa rebase la tarea de incorporar a los sujetos en la escuela mediante la matriculación y la adquisición de los contenidos mínimos indispensables. La idea es poner el énfasis en las relaciones y los procesos que desarrollan los sujetos en la institución escolar, conlleva a desarrollar momentos constitutivos en los que no sólo se reconozca la diversidad y las tensiones que derivan de la desigualdad, sino también, la manifestación de la diversidad junto con la dinámica de la creación y recreación cultural en el cotidiano que conforma el entramado de las relaciones sociales.

Esta transformación de una conciencia de sí que gana fuerza con respecto a la conciencia de las reglas, de las normas y de las exigencias de los sis-

temas en los que se vive y se actúa reclama que se invoque una idea con frecuencia olvidada y hasta violentamente rechazada por muchos; la idea de *sujeto*, es decir, del individuo reconocido como creador de sí mismo, y por consiguiente, como capaz de reivindicar contra todos el derecho a existir como individuo portador de derechos y no solamente en su existencia práctica (Touraine, 2009, p. 19).

La interacción en la realidad y en el ámbito educativo complementa el llamado diálogo de saberes entre el Saber, Saber hacer, Saber poder y la reconstrucción de los saberes de los diversos grupos culturales, que hoy carecen de institucionalidad, aun reconocidos por la ley, debido a la falta de voluntad política y académica para hacer frente a las acciones orientadas a la homogeneización de la sociedad.

Si la interculturalidad se funda en la necesidad de construir relaciones *entre* grupos, como también *entre* prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones del poder (incluyendo las estructuras e instituciones de la sociedad) que han naturalizado las asimetrías sociales, la *multi* o *pluriculturalidad* simplemente parte de la pluralidad étnico-cultural de la sociedad y del derecho a la diferencia (Walsh, 2002, p. 2).

En esta perspectiva, si la multiculturalidad es un hecho, la diversidad cultural es un factor inherente a todas las sociedades; lo particular es algo que siempre ha estado presente, a lo largo de la historia se ha documentado cómo los grupos hegemónicos han desarrollado proyectos para hacer sociedades culturalmente homogéneas, mediante estrategias de dominación cultural.

Esto implica que para convivir en contextos de diversidad y establecer relaciones dialógicas con la alteridad, la educación intercultural y la inclusión también habrán de dialogar como perspectivas complementarias. ¿Cómo concebir la interculturalidad sin ser incluyente, o la inclusión, sin a su vez ser intercultural?

## CONCLUSIONES

La educación en y para la diversidad es una perspectiva en construcción con una visión interdisciplinaria, visibiliza las diferencias en el ámbito de la cultura y pone énfasis en los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad; reconoce la presencia y el protagonismo de los nuevos actores en los proyectos alternativos, sustentados en una noción incluyente, capaz de reconocer a todos los actores que hoy en día se posicionan en el escenario social y se apropian del espacio público. Un enfoque de esta naturaleza analiza los cambios en las estrategias de vida y relaciones entre los individuos; la capacidad de las instituciones públicas y sociales para incidir en estos cambios; el impacto de los movimientos y las organizaciones de la sociedad civil para establecer prioridades relacionadas con las necesidades en contextos de exclusión, así como la capacidad de estas entidades para desempeñar funciones acordes a las circunstancias actuales.

El proyecto educativo de carácter “universal” no admite las diferencias, las omite; plantea la igualdad más allá de las diferencias culturales y sociales; el discurso igualitarista individualista, confronta la diversidad concebida como un obstáculo. La búsqueda de la “síntesis cultural” conlleva a la elaboración de estereotipos culturales, a veces caricaturescos, lo cual genera una represión cultural en el sentido de una represión estética e ideológica. Sin embargo, continúan existiendo colectividades que manifiestan el rechazo a la negación por parte del proyecto social, otras, a la expectativa. La política cultural de reconocimiento lleva implícita una relación perversa, de aceptación en tanto se permite la asimilación en el contexto de la política de integración social.

La construcción simbólica y de los imaginarios también es parte constitutiva de lo real porque construye lo real, define lo real de cada grupo social y cambia en su historicidad, las configuraciones dinámicas –como las sociedades y las culturas– se han transformado con el tiempo. Los elementos culturales cambian pero la

identidad puede mantenerse transfigurada; el esquema identitario se construye a partir de símbolos que tienen sentido en el marco de una comunidad y una cultura determinadas.

La identidad social se va construyendo y cambia con el tiempo. No existe un inventario de rasgos acerca de las identidades que los defina de una vez y para siempre; se tienen en cuenta los elementos de los repertorios culturales, pero las identidades son dinámicas, tienden a cambiar con el tiempo y el espacio.

Las relaciones en la diversidad generan tensión y resistencia a la homogeneización en el marco de las acciones de la institución escolar como espacio donde la diferencia es un estigma que impide el desarrollo de la cultura. Las culturas son más grandes que las fronteras del territorio:

Tal vez se trate de un mundo donde estamos más preocupados que nunca por las fronteras, porque ahora las entendemos (al menos un buen número de entre ellas) como un fenómeno ni absoluto ni natural y, por lo tanto, más fácilmente dado por sentado, sino sólo como algo relativo, artificial y, por ende, problemático. A las fronteras hay que tenerlas en cuenta, y con ellas se manobra activamente y se incide en las vidas de las personas. A menudo constituyen un indudable obstáculo (las crucemos o no) pero de vez en cuando incluso, quizá, un recurso (Hannerz, 1997, p. 216).

Las entidades que desarrollan políticas para la atención de la diversidad en la educación han documentado experiencias “exitosas” desde la “departamentalización” que han hecho de los “diferentes”: educación para personas con necesidades especiales, para grupos vulnerables, mujeres, discapacitados, migrantes, etc.; de manera general, el éxito o fracaso de los proyectos se establece en referencia a los logros educacionales que se miden a partir de los indicadores educativos. No obstante, existen reportes que dan cuenta de procesos educativos entre estudiantes con culturas distintas, la adecuación de los programas hacia una perspectiva local, regional, de género; currículos que se elaboran “desde abajo”, sustentados en la

cultura de las comunidades o grupos sociales; elaboración de materiales educativos en la lengua materna de los alumnos; proyectos de revitalización de lenguas, currículos de transición lingüística, proyectos de preservación y fortalecimiento etnolingüístico (OEL, 2002; King y Sheilman, 2004; Muñoz, 2004; CGEIB, 2006), proyectos de nivelación, atención a débiles visuales, personas hipoacústicas, discapacitados, ancianos, mujeres, etc., ya sea desde las instituciones, la academia o la sociedad civil.

Las fronteras físicas y las fronteras simbólicas se viven, reproducen y recrean en las relaciones cotidianas. En la práctica educativa se desarrollan experiencias a partir de las cuales puede explicarse por qué las relaciones al interior de las comunidades y grupos, y las relaciones que mantienen con la cultura y grupos dominantes; sus necesidades, sus expectativas y representaciones comparten la necesidad de abrir espacios para la participación y el diálogo efectivos como parte del ejercicio de la ciudadanía y lo que algunos autores llaman gobernabilidad democrática (Panfichi, 2005).

La significación de los conceptos se corresponde con los procesos sociales en los que se gestan; los sujetos que se posicionan como interlocutores o se apropian del espacio público; la subversión de su condición en espacios a los que no habían logrado acceder con voz propia. La ciudadanía refiere pertenencia a una comunidad nacional y su ejercicio político se enmarca en esta esfera, pero cuando la acción social desborda los márgenes de la acción ciudadana, se observa como una amenaza de inestabilidad y gobernabilidad, el Estado genera dispositivos para incorporar la informalidad al marco legal, interviene en la dinámica de conformación de los espacios, se integran nuevos sujetos, se mueven los límites y se cuestionan prácticas sedimentadas.

La escuela como espacio, no sólo de cohabitación sino de convivencia, ha de ser construida con el propósito de generar la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva o multicultural a fin de permitir el encuentro de los actores, grupos



o colectivos y favorecer una relación equivalencial, para que las demandas se reconozcan como legítimas, generando la acción colectiva en la negociación con base en la alianza, el diálogo y respeto. En la significación de los conceptos se percibe la complejidad de los procesos en los que se entretajan grandes cambios sobre los que se empiezan a debatir y definir los conceptos exclusión e inclusión, tomando distancia de las posturas simplistas e inmediatas y poniendo en el debate de esta nueva presencia de los sujetos, el posicionamiento de sus demandas y derechos con la expectativa de que las cosas pueden ser de diferente manera, en la construcción del futuro.

Entre los espacios sociales en disputa se encuentra la escuela, ésta se convierte en el *locus* donde convergen las desigualdades y las diferencias que se gestan en la realidad social porque las políticas del conocimiento generan relaciones e intercambios en los cuales distintos actores, sin ser los mismos e iguales, determinan que el conocimiento es importante y el estado de realidad no es aceptable; son los riesgos de los procesos de exclusión-homogeneización que conllevan a concebir la realidad de una manera distinta; en este contexto se plantea la necesidad de significar los conceptos y moverlos hacia la práctica.

La significación implica que los procesos no son generalizables, hay estrategias puntuales que llevan a poner en el debate las palabras y las prácticas para su resignificación. El acto enunciativo abre la oportunidad para discutir los conceptos, en el caso de la cultura, no sólo como tramas significativas de origen diverso, sino para situar las relaciones de poder, las ausencias, el conflicto de interés entre diferentes grupos.

## REFERENCIAS

- AFSEDF (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de Educación Secundaria en el Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar*. México: AFSEDF.

- Aguilar Bobadilla, M. (2011). Protocolos interculturales de la inclusión en el contexto del proyecto educativo para la atención de la diversidad, en J. Bello Domínguez (comp.). *Educación inclusiva. Una aproximación a la utopía*. México: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, UATX/ILEI/Castellanos Editores.
- Aristegui, R. et al. (mayo, 2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Pschyke*, 14 (1), pp. 137-150.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), pp. 13-31.
- Bello Domínguez, J. y Aguilar Bobadilla, M. (coords.) (2012). *Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. Hacia la pedagogía de la convivencia*. México: Unidad 094 DF Centro, Unidad 096 DF Norte, UPN.
- Bourdieu, P. (dir.) (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL (2008). *Panorama social de América Latina 2008*. Chile: CEPAL.
- Crespo, I., Lalueza, J. L. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad en M. A. Essomba (ed.) *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dietz, G. (2010). Introducción, en Günther Dietz et al. (coords.). *Pluriculturalidad y Educación. Tomo I*, México: Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra. División de Ciencias Sociales y Administrativas. Foro Internacional sobre Multiculturalidad: 19, 20 y 21 de mayo, Celaya, Gto., p. 5. Disponible en: [http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/sites/proyectos.cchs.csic.es/integracion/files/Libro\\_Dietz\\_I.pdf](http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/sites/proyectos.cchs.csic.es/integracion/files/Libro_Dietz_I.pdf) Consultado el 7 de septiembre de 2010.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-DGEIB.
- García Canclini, N. (1992). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García Canclini, N. (2007). Las nuevas desigualdades y su futuro, en M. E. Sánchez Díaz de Rivera. *Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine*. México: Universidad Iberoamericana Puebla/ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente/Universidad Iberoamericana León.
- García Canclini, N., Urteaga, M. (coords.) (2011). *Cultura y desarrollo: una visión distinta desde los jóvenes*. Madrid: UAM-Iztapalapa/Fundación Carolina.

- Hanerz, U. (1998). *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra.
- INEGI (2010). *Censo General de Población y Vivienda 2010*. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx>
- Jares, X. R. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. 3ª. reimp., España: Grao.
- King, L. y Shielman, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO.
- Lalueza, J. L., Crespo, I. (2000). Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple. *Crítica*, 889, pp. 24-29.
- OMS/BM (2011). *Informe mundial sobre las personas con discapacidad. Resumen*. Ginebra: OMS.
- ONU (2010). *La situación de los pueblos indígenas en el mundo*. Disponible en: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP\\_fact\\_sheets\\_ES.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP_fact_sheets_ES.pdf) Consultado el 4 de septiembre de 2012.
- Panfichi, A. (2002.) *Sociedad civil, esfera pública y democratización en América Latina: Andes y Cono Sur*. México: Pontificia Universidad Católica del Perú/FCE.
- PNUD (2013). *Informe anual 2012. Desarrollo centrado en las personas*. México: PNUD. Disponible en: [http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Informe\\_anual\\_2012\\_PNUDMexico.pdf](http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/Informe_anual_2012_PNUDMexico.pdf) Consultado el 13 de noviembre de 2013.
- Sacristán, J. G. (2011). *Educar y convivir en la cultura global*. 3a. ed. España: Morata.
- Sacristán, J. G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. España: Morata.
- Santos, B. de S. (2005). *Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa*. México: FCE.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Clacso/Siglo XXI.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Extensión Universidad de la República/Trilce.
- SEP (2010). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de Prueba*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica Primaria*. México: SEP.
- Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. 2a. ed. México: Morata.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Walsh, C. (marzo, 2002). Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico. *Boletín-ICCI-RIMAI*, Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 4 (36).