

## CARTOGRAFÍAS INTERCULTURALES: PROCESOS EDUCATIVOS Y TRADUCCIÓN ENTRE CULTURAS

*Intercultural cartographies: educational processes and translation between cultures*

*Cartographies interculturelles: processus éducatifs et traduction entre les cultures*

Eduardo S. VILA MERINO

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus de Teatinos. 29071 Málaga.  
Correo-e: eduardo@uma.es*

Fecha de recepción: marzo de 2013

Fecha de aceptación definitiva: junio de 2013

Biblid [(1130-3743) 25, 2-2013, 69-87]

### RESUMEN

El presente artículo pretende ofrecer elementos para el debate y la reflexión en torno a consecuencias pedagógicas vinculadas a la interculturalidad y los necesarios, aunque a menudo olvidados, procesos de diálogo y traducción entre culturas que conlleva este término, de manera que contribuya a pensar sobre lo hecho, lo que se hace y lo que habría que hacer en su nombre educativamente. En un primer análisis, más general, se elaboran una serie de reflexiones en torno a las implicaciones económicas, sociales y políticas de lo cultural desde lo «multi» y lo «inter», así como posteriormente de la construcción de lo educativo desde la transversalidad intercultural como espacio ético, de manera que sirva a modo de un somero posicionamiento y planteamiento de los procesos de diálogo y traducción intercultural en las realidades educativas, a veces tan artificializadas. De ahí se pasa a enmarcar y repensar el concepto de lo intercultural y la traducción entre culturas en el marco de la teoría de la educación, ya que esto nos va a brindar oportunidades para visibilizar y discernir

que no todo lo que se encasilla como intercultural lo es. Finalmente, a la luz de todo lo anterior, y con un ánimo propositivo, se establecen una serie de conclusiones en forma de reflexiones y condiciones para el diálogo y el trabajo de traducción entre culturas que nos permitan abrir espacios fértiles para mejorar los marcos teóricos, metodológicos y éticos de la praxis educativa acorde con la posición teórica intercultural aquí defendida.

*Palabras clave:* educación intercultural, multiculturalidad, teoría de la educación, interculturalidad, procesos educativos.

#### SUMMARY

This article aims to provide elements for discussion and reflection on pedagogical implications related to multiculturalism and the necessary but often forgotten, dialogue and translation processes between cultures associated with this term, so it helps to think about what is done and what should be done on their behalf educationally. In a first analysis, more generally, are made a series of reflections on the economic, social and the cultural policies from the «multi» and «inter» and subsequently the educational building from the transversal intercultural ethical space, so as to serve as a positioning and a shallow approach to the processes of translation and intercultural dialogue in the educational realities, sometimes as artificialized. From there it goes to frame and rethink the concept of intercultural and cross-cultural translation in the context of the theory of education, as this will give us opportunities to visualize and discern that not everything that is pigeonholed as the intercultural is. Finally, in light of the above, and with a constructive spirit, establishing a series of conclusions in the form of reflections and conditions for dialogue and the work of translation between cultures that allow us to improve open fertile spaces to improve theoretical frameworks, methodological and ethical educational practice consistent with the intercultural theoretical position taken here.

*Key words:* intercultural education, multiculturalism, theory of education, intercultural, educational processes.

#### SOMMAIRE

Cet article vise à fournir des éléments de discussion et de réflexion sur les implications pédagogiques liées au multiculturalisme et le dialogue et les processus de traduction entre les cultures associées à ce terme nécessaire mais souvent oubliée, de sorte qu'il contribue à réfléchir à ce en effet, ce qui se fait et ce qui devrait être fait en leur nom éducatif. Dans une première analyse, plus généralement, sont faits d'une série de réflexions sur les politiques économiques, sociales et culturelles de la «multi» et «inter» et par la suite le bâtiment d'enseignement de la transversale espace éthique interculturelle, afin de servir un positionnement et une approche superficielle aux processus de traduction et dialogue interculturel dans les réalités éducatives, parfois artificielles. De là, il passe à encadrer et à repenser le concept de traduction interculturelle et inter-culturelle dans le contexte de la théorie de l'éducation, car cela va nous donner la possibilité de visualiser et de

discerner que tout ce qui est catalogué comme l'interculturel est. Enfin, à la lumière de ce qui précède, et dans un esprit constructif, en établissant une série de conclusions sous la forme de réflexions et des conditions pour le dialogue et le travail de traduction entre les cultures qui nous permettent ouvrir des espaces fertiles pour améliorer les cadres théoriques, méthodologiques et éthiques de la pratique éducative cohérent avec la position théorique interculturel ici adoptée.

*Mots clés:* l'éducation interculturelle, le multiculturalisme, la théorie de l'éducation, la interculturelle, les processus éducatifs.

## 1. INTRODUCCIÓN

Albert Einstein decía, en una de sus célebres citas, que los problemas no se pueden resolver dentro de los esquemas mentales que los crearon, y por eso para la teoría de la educación supone un desafío permanente la mirada intercultural como proceso y espacio para la gestión de la convivencia en contextos plurales. En este sentido, el presente artículo pretende ofrecer elementos para el debate y la reflexión en torno a consecuencias sociales, políticas y pedagógicas vinculadas a concepciones sobre interculturalidad que se manejan y los necesarios, aunque a menudo olvidados, procesos de diálogo y traducción entre culturas que conlleva este término, de manera que contribuya a pensar sobre lo hecho, lo que se hace y lo que habría que hacer en su nombre. Con él se pretende articular un discurso que aporte sentido a las necesarias cartografías de nuestros mapas de interculturalidad (García Canclini, 2004) y pueda entenderse desde aquí el papel de astrolabio que el diálogo y la traducción intercultural deben tener en este proceso de construcción y gestión de la convivencia desde los procesos educativos. No olvidemos el papel de la cartografía como ciencia del poder, ya que igual que los mapas trazados desde Occidente relativizan incluso la extensión del resto del planeta (recuérdese la «alternativa» que supone la Proyección de A. Peters a este respecto), de la misma manera se ha construido todo aquello que era útil para la hegemonía. Como nos recuerda Galeano (2008, 103): «Los mapas árabes todavía dibujaban el sur arriba y el norte abajo, pero ya en el siglo trece Europa había restablecido el orden natural del universo». Romper con las imposiciones y exclusiones históricamente cinceladas es papel de toda teoría crítica, y ahí la mirada intercultural se hace imprescindible como herramienta para generar nuevas cartografías que nos marquen rumbos válidos y puntos de ataque que las cartas de navegación coloniales y multiculturales no saben mostrar.

En este sentido, sabemos que los astrolabios les permitían a los antiguos marinos, por un lado, determinar la posición de las estrellas sobre la bóveda celeste, averiguar la latitud y medir distancias por triangulación. Eran buscadores de estrellas que otorgaban pistas para situarnos y orientarnos en el cielo y la tierra, que nos ayudaban a indagar en lo real. Por eso, siguiendo esa estela, este artículo

se estructura en torno a las diversas cartografías que dibujan los procesos de traducción intercultural vinculándolos al diálogo y la mejora de los procesos educativos en un sentido amplio, aspecto éste, no debemos nunca olvidarlo, que forma parte de la epidermis de la teoría de la educación.

En un primer análisis, más general, se pretende mostrar mapas sociales generados en el proceso histórico desde el discurso colonial al multicultural y sus implicaciones, realizando una labor crítica al respecto y abogando por la necesidad de afrontar desde lo intercultural las posibles cartografías que los desafíos actuales requieren para romper con la etnofagia de la globalización (Díaz-Polanco, 2006), apostando por la incorporación de procesos de traducción intercultural (Santos, 2005) como parte de esas líneas de navegación. Posteriormente, se pasa a elaborar una serie de reflexiones en torno a la construcción de lo educativo desde la transversalidad intercultural, de manera que sirva a modo de un somero posicionamiento y cuestionamiento de las implicaciones de los procesos de traducción intercultural y sus condiciones de posibilidad en las realidades sociales y educativas, a veces tan artificializadas. De ahí seguimos avanzando, para enmarcar y repensar el concepto de lo intercultural y la traducción entre culturas en el marco de la teoría de la educación y su incidencia en los procesos educativos, ya que esto nos va a brindar oportunidades para visibilizar y discernir que no todo lo que se encasilla como intercultural lo es desde esta óptica. Finalmente, a la luz de todo lo anterior, y con un ánimo propositivo, se establecen una serie de conclusiones a modo de reflexiones y condiciones para el diálogo y el trabajo de traducción entre culturas que nos permitan abrir espacios fértiles para mejorar los marcos teóricos, metodológicos y éticos de la praxis educativa acorde con la posición teórica intercultural aquí defendida.

## 2. DE LA MULTICULTURALIDAD A LA ETNOFAGIA: LA INTERCULTURALIDAD COMO LUGAR ÉTICO

Pensar que en nuestro contexto social actual podemos navegar por caminos de justicia prescindiendo de la interculturalidad es simplemente absurdo. Sin embargo, las lógicas impuestas desde la globalización neoliberal juegan permanentemente con lo intercultural como referente vaciándolo de contenido y realizando una explotación selectiva del presente escogiendo sólo una parte de la realidad y dotándola de sentido de totalidad. Para ello, se han usado tanto mecanismos de negación e imposición como de dicotomización e invisibilización. La idea para escapar de esas lógicas perversas debe venir por responder a cuestiones como las que plantea Santos (2005, 160): «¿Qué existe en el Sur que escapa a la dicotomía Norte/Sur? ¿Qué existe en la medicina tradicional que escapa a la dicotomía medicina moderna/medicina tradicional? ¿Qué existe en la mujer que es independiente de su relación con el hombre? ¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subordinación?».

Entramos en el terreno farragoso de lo cultural, entendiendo esto como «conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben o y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencia, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abran a lo posible» (García Canclini, 2004, 40). En este escenario nos encontramos con disputas entre distintas concepciones. Así, las posiciones multiculturalistas liberales admiten la diversidad cultural subrayando diferencias y proponiendo en general políticas relativistas de respeto que a menudo refuerzan la segregación, lo cual tiene su reflejo en el ámbito educativo. En cambio, las interculturales remiten a las relaciones e intercambios entre los grupos, donde «los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos» (*op. cit.*, 15). Es en este sentido que podemos remitirnos a lo intercultural como lugar ético de encuentro y diálogo, para lo cual resultan fundamentales los análisis sobre las condiciones de ese diálogo en términos de justicia y equidad, ya que no podemos olvidar que: «La cultura es la base tanto de la oposición como del acuerdo [...] La cultura genera relatos, metáforas e imágenes para construir y ejercitar una poderosa herramienta pedagógica que influya en la concepción que las personas tienen de sí mismas y de su relación con los demás» (Giroux, 2001, 133).

El proceso de configuración de significado es complejo y dinámico y tiene lugar en las prácticas sociales y educativas, dándose últimamente una emergencia de identidades y reavivamiento de conflictos intercomunitarios en muchos aspectos donde paradójicamente se auguraba una mayor homogeneización cultural consecuencia del proceso de globalización. Sin embargo, hay que matizar esto y ser conscientes de cuestiones como las que plantea Díaz-Polanco (2006, 137):

La globalización funciona más bien como una inmensa maquinaria de «inclusión» universal que busca crear un espacio liso, sin rugosidades, en el que las identidades puedan deslizarse, articularse y circular en condiciones que sean favorables para el capital globalizado. La globalización entonces procura aprovechar la diversidad, aunque en el trance globalizador buscará, por supuesto, aislar y eventualmente eliminar las identidades que no le resultan domesticables o digeribles. La diversidad puede ser nutritiva para la globalización, descontando algún tipo de identidad que pueda serle indigesta. La globalización, en suma, es esencialmente etnófaga.

Este concepto de etnofagia, que ha tenido su impronta clara en las políticas y prácticas educativas, incluso entre las autodenominadas interculturales, expresa entonces el proceso global mediante el cual la cultura de la dominación busca engullir o devorar a las múltiples culturas populares, principalmente en virtud de la fuerza de gravitización que los patrones «nacionales» ejercen sobre las comunidades étnicas. Y desde esta perspectiva insiste este autor (*op. cit.*, 189) en que:

El multiculturalismo es la ideología que la globalización necesitaba para poner en práctica a fondo la etnofagia universal. A su vez, ésta no procura la homogeneización cultural; de hecho promueve el ingreso de todas las diferencias a las fauces del sistema, bajo las condiciones que estipula el multiculturalismo. Lo que la etnofagia universal encamina es que la particularidad oculta de la nueva «universalidad» sea ahora, de más en más, la propia globalización del capital.

Frente a esto, no podemos obviar que por otro lado se ha ido construyendo simultáneamente desde perspectivas críticas una cierta disolución de la división Norte-Sur y un cuestionamiento del etnocentrismo que había caracterizado los discursos y conceptos hegemónicos, entre los que encontramos los vinculados a las prácticas docentes, las políticas y el currículum, las formas de organización y participación en educación, etc. Desde aquí surge un rechazo a la imposición cultural y una conciencia de que los Estados nacionales modernos son incapaces de gestionar los conflictos de identidades y donde gran parte de las prácticas denominadas interculturales, cuando se aproximan a ese concepto, pecan en su contenido de un dominio del modelo culturalista, el cual «opera con una doble lógica. Por un lado, la diversidad es interpretada y reducida únicamente conforme a criterios “culturales” de forma y manera que las problemáticas sociales y su gestión acaban “etnificadas” confundiendo así diversidad y desigualdad. En segundo lugar, se homogeneiza la cultura hacia el interior de los grupos considerados como “diferentes” borrando así la diversidad y heterogeneidad interna» (Antolínez, 2011, 29). Una forma de trascender ese encorsetamiento, que tanto reflejo ha tenido en las políticas y prácticas educativas interculturales, puede venir de tener más presente de nunca el dualismo perspectivista que planteaba Fraser (2006), donde se aboga por la necesidad de conjugar redistribución y reconocimiento, siempre desde la mirada de la justicia, con el objetivo, entre otras cuestiones, de hacer una teoría crítica del reconocimiento que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad.

En cuanto a la cuestión de la interculturalidad en sí, si partimos del supuesto de que las culturas de las que somos miembros son las que nos proporcionan referentes de sentido, cuando nos encontramos en situaciones sociales en las que se da la multiculturalidad, se plantea, por un lado, la necesidad de respetar esos diversos referentes (mientras no atenten contra el derecho a la libertad, lo que pide un delicado y no etnocéntrico discernimiento) y, por otro lado, la posibilidad de entrar en interrelaciones en las que estamos llamados a interpelar y acoger, a dar y recibir para mutuo enriquecimiento (afrontando positivamente las tensiones inevitables) y que pueden permitirnos ampliar el horizonte de referencia para nuestras elecciones más allá del que nos ofrecía nuestra comunidad inicial de pertenencia (Etxebarria, 2006). Indudablemente, desde esta perspectiva hay que insistir en que el reto educativo de la interculturalidad es ingente.

### 3. CONSTRUYENDO MAPAS INTERCULTURALES: LA TRADUCCIÓN ENTRE CULTURAS COMO PROCESO

Dentro de la teoría de la educación una de las dimensiones que más fuerza ha cobrado en los últimos años es la vinculada con lo intercultural, entendiendo este término desde una enorme polisemia conceptual, fruto de la propia complejidad de los procesos de análisis de la realidad multicultural y también de una, más o menos intencionada, desvirtuación e incluso apropiación indebida del discurso intercultural por parte de otros que precisamente atacan en su semántica y su praxis la esencia de la interculturalidad como espacio o lugar ético para la comprensión e intervención en la realidad social y cultural. Esto nos lleva a compartir afirmaciones como la de Coulby (2006, 246), que plantea de forma tajante que «si la educación no es intercultural, probablemente no sea educación sino fundamentalismo étnico, nacional o religioso». O en palabras de Pérez Tapias (2010, 150): «Una verdadera educación democrática ha de ser por fuerza intercultural. A su vez, una educación intercultural la entenderemos cabalmente como educación democrática radicalizada, la cual llevará la búsqueda transcultural de principios, criterios y normas de convivencia hasta las consecuencias pedagógicas que educar democráticamente exige».

Entonces, desde su necesidad también hay que decir que una primera distinción que es necesario realizar es ver que no toda concepción teórica ni práctica que se ha realizado en el marco de la educación, sustantivada o adjetivada desde lo intercultural, hace referencia prístina a lo mismo. Esto se plantea al margen de la diversidad de matices que evidentemente existen legítimamente en la conceptualización de tan rico término y sus derivaciones, ya que evidentemente es sana esa divergencia que provoca avances en nuestra manera de entender, atender y teorizar en torno a la interculturalidad. El problema viene cuando se utiliza esta palabra para legitimar concepciones, investigaciones, procesos, acciones o políticas que nada tienen que ver con los aspectos consustanciales a la misma y que eluden el componente dialógico inherente a su propia esencia.

Dentro de esa perspectiva dialógica esencial para la interculturalidad, cobra hoy más que nunca vitalidad la traducción entre culturas como eje referencial para la mejora de los procesos educativos con vocación intercultural. Y, para ello, vamos a considerar eje vertebrador la conceptualización realizada por Santos (2005) al respecto. Para este autor, la traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, sin atribuir a ninguna de ellas ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el estatuto de parte homogénea. En este sentido, las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como totalidades o partes y como realidades que no se agotan en esas totalidades o partes. Esta cuestión, aplicada a los procesos educativos, nos permite vislumbrar el papel mediador de los mismos si somos capaces de realizar un permanente trabajo de traducción entre las experiencias de todas las personas y agentes implicados en los mismos, tanto

desde la perspectiva de los saberes como de las prácticas, porque según indica este autor, la traducción incide sobre ambos, permitiendo también desdogmatizar los posicionamientos hegemónicos y dar voz a los silenciados. No debemos dejar de tener en cuenta que si la educación se resuelve en comunicación, desde la óptica intercultural mucho más. Por tanto, no se trata tanto de vincular lo intercultural con la enseñanza de otras culturas como con la generación de capacidades para el encuentro, para relacionarse en el mundo de la vida con criterios de equidad y justicia (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2012).

En todo caso, aparte del desarrollo competencial que debe ser inherente a la educación intercultural, hay realidades significantes diversas que en todo encuentro es necesario atender bajo este marco conceptual. Así, en el caso de la traducción entre saberes, Santos invita a que ésta asuma la forma de lo que denomina una hermenéutica diatópica, que consiste en «un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan» (Santos, 2005, 175-176). Esta hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y la confrontación. Supone pues un avance hacia una comprensión de lo multicultural como interpretación ampliada de la democracia, trascendiendo la concepción teórica del multiculturalismo liberal que habla retóricamente de lo Otro pero sin él. De esta manera, la hermenéutica diatópica dentro del trabajo de traducción de saberes debe remitir a la confrontación y entrelazamiento polémico de diferentes grupos, comunidades e identidades que entran en conexión e intercambio, los procesos de negociación y conflicto que se den y las condiciones para que se produzcan mediados por criterios de justicia. De ahí la importancia de estas cuestiones para definir en la práctica los procesos educativos como realidades a construir y donde la incompletud de las culturas y el cruce de motivaciones y voluntades hace que sea posible el trabajo de traducción. Para ello, resulta recomendable tener presente lo planteado por Gil Cantero (2011, 28):

Consideramos que la teoría de la educación debe aspirar a mejorar, desde algún punto de vista, el orden de lo culturalmente sabido y valorado. Si la epistemología pedagógica pretende tener cierto carácter científico ha de seguir caracterizándose por mantener, dentro de sus propias posibilidades y límites, cierta aspiración metacultural.

Respecto al trabajo de traducción que tiene lugar entre prácticas sociales y sus agentes, hay que partir de la premisa que comenta Santos (2005, 178): «Es evidente que todas las prácticas sociales se basan en conocimientos y, en ese sentido, son también prácticas de saber. Sin embargo, al incidir sobre las prácticas, el trabajo de traducción intenta crear inteligibilidad recíproca entre formas de organización y entre objetivos de acción». Esta concepción tiene un enorme potencial, contextualizada, en el desarrollo de procesos educativos, porque nos permite identificar la idea de igualdad epistémica y la legitimidad de partida de todos los saberes previos



inscritos en prácticas sociales y culturales diversas al entrar en interacción, así como la posibilidad de que los procesos de traducción intercultural permitan esa ansiada reciprocidad en la mutua comprensión de lo organizativo e institucional entre personas con marcos referenciales distintos, y en muchos casos ajenos a los que dotan de sentido las prácticas en los contextos educativos, como son las minorías étnicas, sí, pero también los grupos castigados por la masculinidad hegemónica, las personas y colectivos empobrecidos, etc. Por eso no podemos olvidar que el trabajo de traducción es tanto intelectual como político y emocional, teniendo, más allá de sus componentes técnicos, un papel fundamental en dar respuesta a situaciones y sensaciones que parten de desigualdades en las condiciones de acceso al posible pacto cultural que suponen los encuentros y diálogos interculturales, generando estrategias para fomentar las confluencias y recoger las divergencias, estableciendo la necesidad de promover una pedagogía de la presencia (Bárcena Orbe, 2012) que dé cuenta del establecimiento de una cierta distancia en la que el sujeto (que aprende) produce su propia presencia en la experiencia de su aprender. De esta manera, dicho trabajo de traducción «es, básicamente, un trabajo argumentativo, basado en la emoción cosmopolita de compartir el mundo con quien no comparte nuestro saber o nuestra experiencia» (Santos, 2005, 184).

De esta forma, la presencia y la relación con el otro u otra y su otredad nos puede ayudar a transformar el «choque de civilizaciones» en un «encuentro de vecinos» (Bauman, 2007). Pero, eso sí, la propia teoría de la educación debe aquí asumir la condición inconmensurable de ciertos enunciados culturales, los cuales no es posible codificar en un lenguaje de mediación intercultural en determinados contextos, cuestión ésta que no ha sido muy tenida en cuenta en general en los procesos educativos, dejándose llevar a menudo por los prejuicios ante la falta de claridad o comprensión de lo que viene del otro/a cultural. Se trata entonces de contrastar la gramática de la interculturalidad asumiendo la dificultad y las limitaciones del propio proceso intercultural cuando las condiciones del conflicto cultural lo hacen insensible a la traducción. Ahí es donde la interculturalidad debe resituarse como elemento fundamental para el acceso a un posible pacto cultural que recree cartas de navegación que constituyan las condiciones para la convivencia. Por eso se hace necesario para ambas el llevar a cabo análisis de los procesos de las diferencias y las causas estructurales que generan dinámicas de desigualdad en recursos y capacidades en contextos concretos, de falta de reconocimiento para determinadas identidades personales y/o colectivas, de desconexión selectiva de posibilidades comunicacionales y de bienestar que lleva a la exclusión (García Canclini, 2004).

En síntesis, cabe decir de nuevo de la mano de Santos (2005, 187) que:

El trabajo de traducción permite crear sentidos y direcciones precarios pero concretos, de corto o medio alcance pero radicales en sus objetivos, inciertos pero compartidos. El objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica. El objetivo de la traducción entre prácticas

y sus agentes implica crear las condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática.

Por ello, el objetivo de la traducción entre culturas en el ámbito educativo debe responder al objetivo de crear justicia social a partir del diálogo intercultural y la «imaginación» pedagógica, pues como plantea Meirieu en torno a la escuela (2004, 54):

Su función es la de juntar, alrededor de objetos culturales comunes, a personas que deben poder existir en otro lugar y de otra manera. Y son estas mismas diferencias las que dan a los objetos culturales todo el peso de su universalidad. Cuanto más diferimos, más lo que aprendemos juntos, aquello a lo que nos hemos dedicado, aquello en lo que nos reconocemos, nos reagrupa bajo el signo de lo universal.

Es en este aspecto que la traducción entre culturas se encuentra en el corazón mismo del sentido de lo educativo y sus procesos, entendiéndolos, en la línea de lo señalado por Freire (1990), como procesos concretos, no como hechos consumados, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre las personas participantes.

#### 4. EL DIÁLOGO INTERCULTURAL Y EL TRABAJO DE TRADUCCIÓN COMO NECESIDAD EPISTEMOLÓGICA Y PEDAGÓGICA

Para seguir avanzando en la necesidad del diálogo intercultural, vamos a desarrollar cuatro argumentos generales en torno a las aportaciones que los procesos de traducción entre culturas realizan para comprender la realidad social y cultural vinculada a los procesos educativos.

##### 4.1. *Combatir la artificialidad de la realidad*

La teoría de la educación parte de la necesaria complejidad de su propio objeto de estudio, lo cual sin embargo es distinto a entender la realidad educativa como un objeto en sí. Esto pudiera parecer muy obvio, pero a veces es necesario recordar las cosas evidentes para que no dejen de serlo. Por eso no debemos confundir la magnitud ni la complejidad de nuestro campo, su ingente diversidad morfosintáctica, contextual y de significados, con el tratamiento que se dé en las reflexiones teóricas a toda esa diversidad, «objetivándola», simplificándola, compartimentalizándola, artificializándola, haciendo lo que Larrosa (2010, 109) denomina «La desrealización de lo real». Y esto es así porque, como nos indica Santos (2005, 174): «La multiplicación y diversificación de las experiencias disponibles y posibles plantean dos problemas complejos: el problema de la extrema fragmentación o atomización de lo real y el problema, derivado, del primero, de la imposibilidad de conferir sentido a la transformación social». Por contra, la praxis de los procesos de traducción intercultural exige esfuerzos de

inclusión, análisis globales y que atiendan las particularidades culturales, en la línea de lo manifestado por Santos Rego y Lorenzo Moledo (2012, 32-33):

La acción educativa intercultural se ha limitado, por tanto, al reconocimiento de las diferencias pero no de los diferentes culturales [...]. El sujeto de la educación intercultural ya no es la diferencia cultural, sino el individuo concreto que viven en una cultura concreta y exige ser reconocido como tal.

#### 4.2. *Evitar la problematización de la realidad*

Entender que lo que se pretende conocer a través de los procesos educativos parte de experiencias y símbolos en contextos nos puede ayudar a no ver, por un lado, situaciones problemáticas o deficitarias donde no las hay, o al menos donde la interpretación-traducción de significados nos puede ayudar a entenderlas de otro modo; y, por otro, a no circunscribir todo el análisis situacional de la convivencia a la situación problemática, pues si el epicentro gira exclusivamente ahí nos podemos perder otros muchos retazos de realidad tan o más significativos. Haciendo una analogía, en el marco de los procesos educativos, podríamos decir parafraseando la famosa cita de Aldoux Huxley que la investigación de las enfermedades ha avanzado tanto que cada vez es más difícil encontrar a alguien que esté completamente sano. En el ámbito intercultural es necesario entender la consustancialidad del conflicto para la convivencia, sin demonizarlo, ignorarlo, ocultarlo o hacerlo eje primordial per sé, para lo cual resultan imprescindibles los mecanismos y estrategias de traducción desde las que

promover que todos los que nos encontramos en el «lugar» de la interculturalidad nos reconozcamos efectivamente como interlocutores válidos, aceptándonos unos a otros como tales, con plena capacidad de argumentación y debate a la búsqueda de esos pilares construidos «desde abajo» sobre los que poder levantar una ética común que, por intercultural, bien pueda concebirse como «transcultural» (Pérez Tapias, 2010, 153).

#### 4.3. *Vigilar la representación de la realidad desde el deseo*

Hay muchas formas de mirar, muchas lentes y también anteojeras. La manera en que representamos la realidad también tiene que ver con nuestra propia experiencia sobre ésta y es fundamental estar alerta para no confundir lo que pasa con lo que consideramos que debería pasar, lo que es con lo que aspiramos que sea, porque eso nos puede llevar a un desconocimiento tácito que al final es el que deshumaniza desde la acción del prejuicio. De hecho, esto implica tácitamente la asunción de los procesos de traducción entre culturas como un reconocimiento de cuestiones tan importantes como la necesidad de que todas las personas en una situación educativa sean percibidas como interlocutores, en un plano de igualdad epistémica o al menos que no conlleve

un desarraigo epistémico, así como un canto a la responsabilidad, el impacto y las devoluciones que deben conllevar las acciones educativas atendidas desde un marco intercultural. Desde la educación intercultural es fundamental, por tanto, preguntarnos éticamente si somos «académicos (que) contribuyen mediante sus investigaciones tanto a la construcción de los problemas sociales (cómo son percibidos) como a sus soluciones» (Favell, 2003, 20).

#### 4.4. *Pensar los procesos educativos como espacios de confluencia de realidades*

Desde la perspectiva teórica se puede dar en la praxis distintas finalidades para las reflexiones en torno a lo multicultural, muchas veces contradictorias, que pasan desde el control al olvido, desde el recuerdo al reconocimiento, desde la dignidad a la dependencia, desde el elitismo a la justicia social, desde el intercambio a la exclusión, desde la crítica social a la redistribución, desde lo emocional a lo cognitivo, etc. Por eso es importante tener claro que de lo que se trata es de construir espacios semilla, fértiles e inclusores, y no espacios yermos, o como mucho en barbecho. Resulta fundamental aludir nuevamente a las aportaciones que la traducción intercultural puede ofrecer a la coherencia y consistencia epistemológica de los discursos, de manera que no impliquen la ausencia de una axiología que nos lleve a dificultades derivadas de la descontextualización de las reflexiones, el escaso rigor metodológico, las carencias interdisciplinares, las asimetrías en las relaciones dentro de las investigaciones, la insuficiente incidencia en la práctica y la falta a menudo de planificación sobre prioridades reales (Pozo y Gallardo, 2011).

En todos los aspectos anteriores resulta imprescindible detener nuestra mirada en la dimensión educativa intercultural, desgranando los aspectos teóricos que nos deben hacer replantearnos permanentemente nuestra concepción sobre la diversidad cultural y el tratamiento que hacemos de las diferencias desde un punto de vista social, político y pedagógico. En palabras de Escarbajal (2011, 132): «Debemos trabajar educativamente para buscar suelos comunes, culturalmente hablando, repensar nuestra cultura desde posiciones críticas, intentar comprender las otras culturas, pero generar también las críticas pertinentes. Es decir, se trata de defender la propia identidad, reconocer la de los otros, pero introducir también la posibilidad de reconducir esas identidades». Para su puesta en práctica resulta imprescindible no entrar en simplificaciones caducas o segregadoras, pues a veces podemos caer en el error de tratar la cuestión intercultural como algo homogéneo, descontextualizado y con pocas complejidades semánticas, y la realidad se empecina en mostrarnos lo contrario, ya hablemos desde las reivindicaciones de las minorías étnicas, la revitalización de culturas después de procesos de descolonización, las migraciones (sean por motivos políticos, económicos, sociales o personales), los flujos informativos que transportan los medios de comunicación, la diversidad física o sensorial, el intercambio cultural, etc. Completando esto, afirman Santos Rego y Lorenzo Moledo (2012, 18):

La atención educativa a la diversidad cultural proporciona a la teoría de la educación nuevos campos y dimensiones de reflexión y actuación, entre los que queremos destacar el análisis de la diversidad emergente y su influencia en la recomposición social, la vuelta a las raíces de la educación y la atención a la diversidad, la preocupación por el equilibrio entre el desarrollo del pluralismo cultural en la escuela y la igualdad de oportunidades, y también las transformaciones que está conociendo la escuela con el fin de responder adecuadamente a esas dos demandas de referencia.

Por estas razones resulta fundamental entender que la interculturalidad representa una construcción histórica desde la cual se ha conformado una manera de concebir el mundo y las relaciones basada en la convivencia y la justicia social, presididas por los principios de equidad y reconocimiento como ejes de las estrategias educativas derivadas de las mismas. O sea, que la interculturalidad bebe de históricas demandas y reivindicaciones de derechos que se han ido conceptualizando aportando una cosmovisión propia que articula derechos individuales, sociales y culturales desde los principios aludidos (Vila Merino, 2012). Por eso no debemos dejar de lado su carácter multidimensional y transversal, lo cual tiene unas consecuencias muy claras para la teoría de la educación. Como conceptualización mediadora y procesual, en el sentido de que realiza aportaciones fundamentales para comprender y gestionar los conflictos, posee un carácter amplio que apuesta por el desarrollo de la ciudadanía intercultural y la civilidad, entendida como «La capacidad de interactuar con extraños sin atacarlos por eso y sin presionarlos para que dejen de serlo, para que renuncien a algunos de los rasgos que los convierten en extraños» (Bauman, 2002, 113).

Debemos plantear por tanto lo intercultural como un proceso para comprender, aprehender y transformar la realidad educativa que requiere del diálogo permanente y del trabajo de traducción entre culturas para su articulación. Por ello resulta fundamental considerar que esa realidad multicultural tiene unas connotaciones tanto como eje de los conflictos como en cuanto a punta de lanza del cambio social, que en todo caso las más de las veces se encuentran vinculadas a interpretaciones sobre los hechos que tergiversan o enmascaran otros intereses en el desarrollo de esos conflictos. Es decir, que la mayoría de los conflictos que pretenden justificarse desde determinadas posiciones teóricas sobre la realidad multicultural tienen su génesis en las desigualdades socioeconómicas, en construcciones identitarias colonizadoras y en la necesidad de repensar la categoría clase social como grupo cultural. Por eso en este escenario la interculturalidad debe suponer un referente y un desafío para focalizar los derechos humanos en torno a la gestión del pluralismo cultural y su interrelación.

La realidad en todo caso en torno a las propuestas que se han ido derivando de la educación intercultural es que no siempre han tenido estas cuestiones tan claras. De hecho, las políticas educativas interculturales en nuestro contexto han perseguido más objetivos de índole lingüística (adquisición de competencia en

la lengua del lugar de acogida), de sensibilización antirracista y de búsqueda de estrategias (cuasi-recetas en muchos casos) para atender la diversidad cultural; y en menor medida objetivos globales de mejora de los procesos educativos y de incidencia sobre toda la comunidad educativa y no sólo sobre los «diversos». De esta manera, se ha asociado en exceso lo intercultural como una demanda social proveniente en exclusiva del fenómeno migratorio y una demanda pedagógica por parte del profesorado para la educación del alumnado de origen migrante, percibiéndolo más como un problema a atajar que como oportunidad por la riqueza aportada al conjunto. Este constreñimiento de lo intercultural ha llevado a una «folklorización» de las culturas y una percepción de lo intercultural como conocimiento de costumbres o mezcla en un mismo espacio de diferentes culturas, sin ir más allá. Frente a esto, la educación intercultural debe abogar por reflexionar sobre qué hacer con las diferencias para que no sean motivo de exclusión o discriminación, así como entender lo intercultural como algo que nos afecta a todas y todos, como un proceso de mejora social y educativa. En palabras de Santos Rego y Lorenzo Moledo (2012, 27):

La teoría de la educación viene ocupándose de reflexionar acerca de los valores, actitudes y procedimientos con los que convertir la multiculturalidad en una situación de interrelación y aprendizaje. [...] Entendemos que la interrelación, el diálogo, el intercambio, no sólo son principios en los que educar interculturalmente, sino que son principios desde los que educar y construir procesos de aprendizaje en contextos multiculturales. Por tanto, los principios de una educación intercultural, no deberían ser valores esenciales en los que instruir, sino procedimientos y actitudes que reconozcan las aportaciones de los distintos interlocutores y desde los que se vayan creando cauces para la comunicación y el enriquecimiento intercultural.

Además, desde el ámbito educativo, hay que decir también que, igual que en educación comparada, como plantea Green (2007), es necesario establecer la tendencia a repensar el concepto de sistema educativo nacional como categoría de análisis en la globalización, considerando que la educación intercultural no puede girar en torno a una concepción encorsetadora de identidad y ciudadanía vinculada esencialmente a la pertenencia o adscripción nacional. Por tanto, desde esta óptica, el proceso vinculado a la interculturalidad debe estar íntimamente ligado a la perspectiva de los derechos, donde resulta más importante que nunca también introducir procesos de traducción de éstos desde la exigencia ética de la búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y cosmovisiones en interacción y/o conflicto, de manera que éstos nos sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas de traducción plausibles desde las distintas ópticas culturales implicadas como condición de posibilidad para la convivencia.

## 5. REFLEXIONES Y CONDICIONES PARA EL DIÁLOGO Y LA TRADUCCIÓN ENTRE CULTURAS: ALGUNAS CONCLUSIONES

Hasta este momento hemos realizado un recorrido que ha ido desde un análisis crítico del uso de lo multicultural e intercultural en la globalización neoliberal y la necesidad de resituarla como lugar ético para el diálogo, a la conceptualización de la traducción entre culturas como herramienta desde la que tratar de vencer los obstáculos que el etnocentrismo y la miopía monocultural plantean a los procesos educativos en un sentido amplio, pues condicionan toda posibilidad de elaborar teorías y prácticas no discriminadoras epistemológica y axiológicamente.

Desde la teoría de la educación no podemos, dentro de nuestro medio social, político y económico, pensar lo educativo prescindiendo de lo intercultural, en cuanto a lo que supone como proceso, espacio y referente, entendiendo que el reconocimiento de lo que implica la diversidad cultural debe darse siempre en contexto, sin sacralizar las realidades culturales ni menguarlas hasta la deformación por los prejuicios. Este desafío aludido no está exento de dificultades, pero precisamente la interculturalidad aquí se propone como recipiente ético desde el que dialogar para transitar constante y recíprocamente desde lo diferente a lo común con criterios de justicia intercultural, la cual «presupone necesariamente la consideración de los contextos particulares, no (como) una mera cuestión adjetiva, sino que resulta esencial o sustantiva para cualquier contrato social legítimo y justo» (Díaz-Polanco, 2006, 63).

Por todo lo dicho anteriormente, queda claro que para abordar teorías que generen procesos educativos de corte intercultural de forma coherente hay que atender a múltiples dimensiones y circunstancias, abriendo la posibilidad de pensar los procesos educativos y de convivencia de forma abierta, no homogenizadora ni encorsetadora, permitiendo las posibilidades de la transformación social y el reconocimiento activo y comprometido de la diversidad. Por lo tanto, una concepción como la que aquí se defiende debe llevar aparejada la inclinación hacia lo que podríamos denominar una actitud interculturalista como componente ineludible para, desde la teoría de la educación, entender las cartografías interculturales desde los distintos puntos cardinales de los procesos educativos en los que realicemos trabajos de traducción entre culturas, para lo cual es necesario asumir una serie de cuestiones, entendiendo que: «Quizá sólo sea posible refundar y construir un imaginario crítico desde el diálogo intercultural, admitiendo la potencia crítica que la diferencia específica de otras culturas aporta; insertando la dinámica participativa de la soberanía como transversal en el difícil entramado del contacto de culturas» (Martínez de Bringas, 2005, 29). Desde ahí, queremos plantear algunas reflexiones y condiciones que deben servir para viabilizar todo lo anteriormente comentado:

- El diálogo intercultural necesita estar liberado de prejuicios, luchar contra el etnocentrismo y los lugares privilegiados y buscar situaciones lo más

- simétricas posible (sociales, económicas...) entre quienes participan en él (Pérez Tapias, 2010).
- Una de sus bases debe ser el análisis de otras culturas desde sus propios patrones culturales pero con el referente ético y crítico de los derechos humanos, de forma que no se confunda la incompletud (Santos, 2005) con el relativismo cultural que puede acabar justificando prácticas que atenten contra los derechos y las posibilidades de traducción entre culturas. Esto tiene que implicar también un análisis crítico de los modelos pedagógicos imperantes en esta línea.
  - Es necesario entender y poner en práctica que la comprensión del mundo excede en mucho la comprensión occidental del mundo, más si cabe teniendo en cuenta lo que plantea Santos (2005, 108): «¿De qué forma resulta posible construir un diálogo multicultural, cuando diversas culturas fueron reducidas al silencio y sus formas de concebir y conocer el mundo se han vuelto impronunciables? En otras palabras, ¿de qué manera se puede lograr que el silencio habla sin que necesariamente sea el lenguaje hegemónico el que hable o el que le permita hablar?».
  - Hay que fomentar la búsqueda del encuentro como principio ético, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción desde los procesos educativos, lo cual debe llevar también, por un lado, a entender ese encuentro como una oportunidad para el aprendizaje y, por otro, a desarrollar una concepción de la experiencia que se centre menos en el sujeto y más en la confrontación con lo otro u otros en marcos culturales diversos (Vila Merino, 2012).
  - Se debe enfatizar el carácter opcional, no ineludible, de la mayor parte de las identidades colectivas, para así conseguir que el trabajo educativo tenga presente que las personas son distintas a la suma de sus referentes culturales, pero sin que ello implique que ellas no sean como son en parte por los mismos. Esto nos lleva a la necesidad de desarrollar estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso desde la traducción entre culturas, lo cual nos puede ayudar a «normalizar» lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible o al menos válida para la interlocución cultural.
  - Poner en valor el fomento de la curiosidad epistemológica, siguiendo la terminología de Freire (1997) y diferenciándola de una curiosidad ingenua, que comporte entenderla en el ámbito intercultural como una curiosidad crítica, enriquecida con las teorías, lecturas, hipótesis y reflexiones que permite discernir (por tanto elegir) los elementos exteriores que potencian aún más las culturas de referencia e interacción. La curiosidad epistemológica crece y se retroalimenta a medida que conoce cada vez más y mejor otras culturas, otros pensamientos, huyendo del etnocentrismo y los lugares de privilegio epistémico de las formas de conocimiento y



- acceso al conocimiento occidentales, con todo el potencial transformador curricular y organizativo que esto implica.
- Comprensión y desarrollo, dentro de un marco con vocación intercultural, de la solidaridad como forma de conocimiento que se obtiene por vía del reconocimiento del otro/a, que sólo puede ser reconocido/a en tanto que productor de conocimiento, algo fundamental para la investigación educativa social. La construcción de un conocimiento multicultural en esta línea tiene, según Santos (2003), dos dificultades: el silencio y la diferencia. El primero, debido a la destrucción e infravaloración de muchas formas de saber que la ciencia moderna y el capitalismo salvaje han arrastrado a la invisibilidad e incluso la desaparición. La segunda, incide en que sólo existe conocimiento multicultural y, por tanto, solidaridad en las diferencias, pero teniendo en cuenta que éstas deben ser inteligibles, volviendo así a la necesidad de la traducción intercultural.
  - Aprender a desarrollar la capacidad empática intercultural, de forma que seamos capaces de identificar las vivencia del otro u otra e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia, sin dejar por ello de reconocer y valorar los contenidos transculturales que nos unen, buscando el común denominador de lo bueno basado en criterios de justicia (Vila Merino, 2012).
  - Fomento de prácticas educativas que permitan establecer procesos de traducción entre culturas que amplíen el horizonte experiencial, axiológico y epistemológico de todas y todos los participantes en dichos procesos. Como plantea acertadamente Gil Cantero (2011, 28-29): «Educar consiste en iluminar la experiencia de posibilidades de mejora que tenemos de nosotros mismos. Por tanto, la inserción cultural del conocimiento pedagógico tiene que aspirar, precisamente, por atenerse a su finalidad, que acabamos de señalar, a reflexionar sobre otras experiencias, posibilidades, interpretaciones, del mundo y de lo humano. Y para lograr el descubrimiento de esas otras posibilidades no queda más remedio que establecer una distancia *imaginada* con respecto al tiempo, al espacio y a los fines dominantes».
  - Finalmente, la presencia del diálogo en sí como instrumento de navegación permanente en la construcción de la traducción intercultural. Como dice Bilbeny (2002, 152): «La sociedad es conversación, y cuanto más multicultural sea aquélla mejor deberá habituarse a prestar oídos a la diferencia en su interior y a entablar diálogo con ésta. [...] La interculturalidad nos hace ver de una vez que la “ética del diálogo” es ética en diálogo, y que el discurso dialógico necesita el apoyo de las virtudes dialogales. El modelo del diálogo nunca está concluido, sino que se encuentra haciéndose permanentemente, y lo que lo mantiene así es la escucha real de las perspectivas que entran en diálogo».

En definitiva, las construcciones teóricas de la educación intercultural no deben dejar de ser posibilidades de diseño de cartografías más justas dentro de la complejidad existente en torno a la construcción de otra manera de ver y poner en práctica procesos educativos que partan de la problematización de la hegemonía excluyente para promover así el reconocimiento en equidad y la valoración de las diferencias culturales y nuestras relaciones con el otro/a de manera que, con el referente del trabajo de traducción entre culturas, nos permita el diálogo para generar un proyecto común de convivencia donde todas y todos seamos partícipes y protagonistas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTOLÍNEZ, I. (2011) Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, 73, 1-37.
- BÁRCENA ORBE, F. (2012) Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24.2, 25-57.
- BAUMAN, Z. (2002) *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE.
- (2007) *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona, Arcadia.
- BILBENY, N. (2002) *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona, Gedisa.
- COULBY, D. (2006) Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17, 3, 245-257.
- DÍAZ-POLANCO, H. (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnografía*. México, Siglo XXI.
- ESCARBAJAL, A. (2011) Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149.
- ETXEBERRÍA, X. (2006) Educar en y para la libertad, en MARTÍNEZ DE BRINGAS, A. (ed.) *Teoría y práctica de la educación en derechos humanos*. Diputación Foral de Guipuzkoa, 47-74.
- FAVELL, A. (2003) Integration nations: the Nation-State and research on immigrants in Western Europe. *Comparative Social Research*, 22, 13-42.
- FRASER, N. y HONNET, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- (1997) *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- GALEANO, E. (2008) *Espejos. Una historia casi universal*. Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- GIL CANTERO, F. (2011) «Educación con teoría». Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23.1, 19-43.
- GIROUX, H. (2001) *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- GREEN, A. (2007) Educación, globalización y el papel de la investigación comparada, en BONAL, X.; TARABINI, A. y VERGER, A. (comps.) *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Madrid, Miño y Dávila.

- LARROSA, J. (2010) Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia, en CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ DE BRINGAS, A. (2005) *La cultura como derecho en América Latina. Ensayo sobre la realidad postcolonial en la globalización*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- MEIRIEU, Ph. (2004) *En la escuela hoy*. Barcelona, Octaedro.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas, en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata.
- POZO, M.<sup>a</sup> T. y GALLARDO, M. A. (2011) Las técnicas biográfico-narrativas y de consulta en la investigación en educación intercultural: casos prácticos, en AMADOR, L. y MUSITU, G. (coords.) *Exclusión social y diversidad*. México, Trillas.
- SANTOS, B. de S. (2003) *Crítica de la razón indolente*. Bilbao, Desclée de Brower.
- (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- SANTOS REGO, M. A. y LORENZO MOLEDO, M. (2102) Teoría de la educación, ciudadanía y pedagogía intercultural en la sociedad del aprendizaje. En Santos REGO, M. A. y LORENZO MOLEDO, M. (eds.) *Estudios de pedagogía intercultural*. Barcelona, Octaedro, 17-53.
- VILA MERINO, E. S. (2012) Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15.2, 119-135.