

MULTICULTURALISMO Y DIVERSIDAD

Multiculturalismo y diversidad: de la opresión a la esperanza¹

Domingo Bazán Campos

Resumen

La atención a la diversidad en la escuela es uno de los desafíos más complejos de la actualidad. Para algunos, este desafío exige desarrollar formas innovadoras de trabajo pedagógico o actores capacitados en técnicas de abordaje de la diversidad. Sin embargo, si omitimos que la diversidad es una construcción social, instalada en el currículo oculto o en las creencias de los educadores, entonces, ningún esfuerzo de cambio será fértil al prescindir de las dimensiones epistémico-sociales de la diversidad. Este artículo propone deconstruir la noción de diversidad desde sus racionalidades subyacentes, conectándola con las nociones de epistemología monocultural y multicultural.

Palabras clave: Diversidad - Epistemología Monocultural - Epistemología Multicultural - Escuela.

Summary

Attend to diversity in school is one of the most complex challenges of today. Some have argued this requires developing innovative forms of pedagogical work or actors trained in techniques for addressing diversity. However, if we omit that diversity is a

¹ Versión aumentada del artículo de Bazán, D. (2010). "La diversidad no es la realidad que está al frente... es lo que interpretamos (y pensamos) del mundo", *Revista Travesías Didácticas*, Número 6, Buenos Aires.

social construction, installed in the hidden curriculum or educator's beliefs, then no effort for change will be fertile without epistemic and social dimensions of diversity. This article aims to deconstruct the notion of diversity from its underlying rationality in connection with the notions of monocultural and multicultural epistemology.

Keywords: Diversity - Monocultural Epistemology - Multicultural Epistemology - School.

I. Construcción social de la diversidad

De un tiempo a esta parte se ha venido sosteniendo que el cambio educativo y la comprensión de los temas pedagógicos implican fuertemente un abordaje de orden epistemológico y social. Con esta demanda se han puesto de relieve las preguntas por el conocimiento, su origen y su validez, como parte de los factores situacionales que estarían explicando los procesos de transformación y de mejoramiento de la educación (Bazán, Larraín y González, 2004). En esta línea argumentativa, se ha señalado que, junto al necesario desarrollo de intervenciones concretas en el campo educativo, es necesario atender al desafío de que la escuela y los profesores aprendan a deconstruir y resignificar el conjunto de creencias y valoraciones que poseen sobre su propia realidad personal y profesional, sobre los problemas de la escuela y de la sociedad; siendo, por cierto, la noción de diversidad una de ellas (Ruz, 2006).

La diversidad, así interpelada, representa un problema epistemológico en cuanto emerge psicosocialmente de las interpretaciones y las creencias que poseen las personas. Los resultados e implicancias de *valorar o atender la diversidad* se gestan y expresan a partir de la existencia de una relación sujeto-objeto y, preferentemente, sujeto-sujeto, es decir, como resultado de procesos intersubjetivos y relacionales que implican la construcción y transmisión de conocimientos en la alteridad, en una cultura específica y en un determinado momento de la historia de los pueblos (Briones, 1998)².

A partir de lo anterior, estamos en condiciones de sostener que *la (atención a la) diversidad* puede ser concebida como la construcción social de una forma de mirar al otro, mejor dicho, como *la construcción social (y política) de una mirada favorable o desfavorable del otro*: un otro extraño o cercano, superior o inferior.

Esta es una mirada comprensiva que trasunta la existencia de un tipo de conocimiento más o menos sistemático de la realidad y, por lo tanto, puede provenir/equivaler a aquel modo de producir conocimientos que se denomina clásico o dominante en el mundo moderno, entendiéndose que habría también un modo de generar saberes no-clásico o no-dominante. Estas formas antagónicas de construcción y validación del conocimiento son vividas como *lentes* que nos hacen *recortar* la realidad desde un punto de vista particular, en desmedro de los otros "recortes posibles", dado que se trata de *lentes* que operan con la

² El texto ofrece un interesante abordaje de los enfoques que usa la Antropología para construir su campo de estudio, resaltando la noción de *aboriginalidad*, esto es, las relaciones y prácticas por las que *ellos* se construyen como sujetos sociales y colectivos.

misma lógica de los paradigmas, es decir, omnicompreensiva e inconscientemente (Kuhn, 1962).

II. Epistemologías monocultural y multicultural

Una manera de entender esta lectura epistémica, social y política de la diversidad es aprovechar las nociones de *epistemología monoculturalista* y *multiculturalista* que desarrolla Fidel Molina (2001). Para este autor, en el marco de sus preocupaciones sobre los fundamentos epistemológicos y pedagógicos que han recorrido la historia de la educación intercultural, la educación puede ser entendida desde dos epistemologías: una monocultural y otra multicultural.

Sobre la *epistemología monocultural*, señala los siguientes rasgos centrales:

1. *La realidad existe independientemente de las representaciones humanas.* Siguiendo la tradición racionalista occidental, centrada en la objetividad como producto clave de la acción intelectual, se afirma dicho enunciado a pesar de tener presente que existen representaciones mentales y lingüísticas del mundo bajo forma de creencias, enunciados y juicios.
2. *La realidad existe independientemente del lenguaje.* Las significaciones que se transmiten del emisor al receptor hacen referencia a unas situaciones de un mundo real, un mundo que ya existe. El lenguaje resulta ser un medio para expresar el conocimiento y el pensamiento, pero no crea ni cambia la realidad (de ahí, entonces, que hablar pueda ser entendido como una práctica de mediana o mínima relevancia).
3. *La verdad es un asunto de precisión de representación.* La realidad existe, la verdad se da cuando se adecuan totalmente enunciado y estado del mundo. No es un problema de puntos de vista o del acuerdo convencional, sino de grado de precisión superior a otros juicios. Si la producción de conocimientos está ligada al optimismo de la objetividad, empieza a ser razonable defender la existencia de verdades relativamente universales y superiores.
4. *El conocimiento es objetivo.* Logra separar muy bien el sujeto del objeto, aunque ese objeto sea otro sujeto o el propio sujeto que conoce. En este sentido, el conocimiento no depende de actitudes o de los sentimientos subjetivos de observadores particulares. Es una cuestión de descubrimiento, lo cual no invalida la posibilidad de evolución del conocimiento ni de la controversia, ya que ello reside en el grado de correspondencia de un juicio con un fenómeno objetivo (Bazán, 2001)³.

Con respecto a la *epistemología multicultural*, señala que:

³ Una *objetividad* sobredimensionada no sólo es poco realista para la educación, sino claramente reduccionista de sus pretensiones de comprensión e intervención.

1. *La realidad es una construcción.* Esto significa que la realidad social no existe independientemente de los actores que la hacen, de las teorías que permiten la conceptualización y del lenguaje que promueve la comunicación. Molina nos recuerda que *toda objetivización es una objetivización bajo una descripción.* Esta *descripción* es una condición situacional, de orden espacio-temporal, que torna original e irreplicable cualquier versión del mundo o interacción social.
2. *Las interpretaciones son subjetivas.* La interpretación es por esencia individual y si es colectiva depende de las competencias de recepción que orientan la interpretación. En esta lógica, las interpretaciones del mundo nacen de la condición de inseparabilidad entre sujeto y objeto del conocimiento. Decir que el conocimiento es subjetivo, en consecuencia, es decir que siempre deviene de un sujeto con historia, valórica y culturalmente situado.
3. *Los valores son relativos.* La verdad es relativa y está enraizada en una historia personal y en las convenciones colectivas. Ello implica relativizar todo juicio de valor, reconociendo que las normas de los pueblos y los grupos humanos debieran ser fruto de acuerdos intersubjetivos y dialogados; y no imposiciones de unos sobre otros.
4. *El conocimiento es un hecho político.* El conocimiento creado es una versión de la realidad, una perspectiva entre otras. Por ello, el conocimiento moviliza recursos y energía, genera acciones y reacciones, propicia el encuentro de normas distintas y, eventualmente, el surgimiento de conflictos. Lo político deriva de la condición de no neutralidad valórica del conocimiento.

Como puede notarse, para definir y abordar genuinamente lo que es diversidad (y otros conceptos pedagógicos relevantes) habría que situarse críticamente en una comprensión epistemológica de orden multicultural. Nosotros agregamos aquí que, difícilmente, la diversidad emanada de una epistemología monocultural garantizaría adecuadas formas de coexistencia e inclusión en la escuela, excepto las que se rigen tradicionalmente en la cultura escolar por el autoritarismo y la negación del otro. Se trataría, en consecuencia, de instalar la (construcción de la) noción de diversidad en los campos interpretativos del constructivismo, la dialogicidad y la intersubjetividad, constituyendo una auténtica educación en y para la diversidad (Sirley Dos Santos, 2003)⁴.

Esta tensión entre una mirada multicultural y otra monocultural de la realidad (y de la diversidad) parece sintetizar una manera antagónica de decir cosas del mundo, algo así como una versión con la gente (multicultural) y otra que prescinde del sujeto (monocultural) (Ibáñez, 1991)⁵. No estamos frente a un tema menor: la dupla multi/monocultural encierra una disputa conceptual

⁴ Esta complejización pedagógica y epistemológica de la diversidad no es frecuente ni suficiente; los ejemplos, como el de esta autora, son aún escasos.

⁵ Tal dualidad de miradas correlaciona con otras aportaciones relevantes de orden epistemológico, como las distinciones *etic* y *emic* que propone este autor español.

y filosófica fuerte e irreconciliable, con sentidos y resultados notoriamente divergentes. Las distancias entre ambas epistemologías son sustanciales, representan dos modos de conocer: dos formas de definir, operacionalizar y legitimar la realidad y, por ende, la diversidad.

En los hechos, parece claro que es la interpretación monocultural la que hegemoniza de modo latente (o metainnorante) el actual diseño de políticas públicas en torno a la diversidad. Desde esta racionalidad, se incentiva el desarrollo de “nuevas” prácticas educativas “en y para la diversidad”, se promueve la formación de los “nuevos” educadores, se levanta un discurso que pretende dejar en el pasado las antidemocráticas y homogeneizadoras prácticas educativas de la escuela latinoamericana. Sin embargo, los bajos logros educativos conseguidos y una mirada crítica del problema nos lleva a concluir que esta postura anti-constructivista del conocimiento más bien refuerza la dificultad existente para valorar auténticamente la diversidad, sobre todo cuando se deja fuera al sujeto, al otro; cuando se desconfía del aporte de los otros; cuando es innecesaria su propia reflexión o interpretación de la realidad (Bazán y Manosalva, 2006).

La epistemología multicultural –en contraposición a la epistemología monocultural– representa un intento serio y complejo por abordar las diferencias, un esfuerzo éticamente comprometido y no “políticamente correcto”, tal como le interesa a la Pedagogía Crítica (McLaren, 2000).

En este sentido, desde hace ya tres siglos con Giambattista Vico (y su idea de “pluralismo cultural”), pasando por la teoría feminista (de corte sociocrítico) o la intuición de Paul Feyerabend (y su noción de “relativismo democrático”), hasta ahora, la epistemología multicultural representa un pensamiento trasgresor que viene a remecer nuestras concepciones dominantes de lo que es la realidad, la verdad o la objetividad, moviéndose críticamente entre lo que es la sociedad actual y lo que queremos que sea (Galli, 2006).

III. Dos epistemologías, luego, dos diversidades

La distinción que estamos abordando permite, en consecuencia, identificar –desde la esperanza y la emancipación– una plataforma epistémica y social en la cual se podría asentar una idea profunda de la diversidad: la epistemología multicultural. Desde aquí es posible comprender las interpretaciones de sentido del otro y las que hacen los propios actores de una realidad sociocultural específica, constituyendo una mirada desde la interioridad de los sujetos involucrados, desde la legítima subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones que ellos poseen.

El cuadro siguiente pretende aplicar con mayor detalle las distinciones epistemológicas previamente reseñadas a la noción de diversidad. Tendríamos, entonces, una diversidad de raíz monocultural y otra de raíz multicultural (Bazán, 2008):

ASPECTO	<i>Epistemología Monocultural (Diversidad restringida)</i>	<i>Epistemología Multicultural (Diversidad amplia)</i>
Otra denominación	Psicodiversidad. Diversidad tecno-instrumental.	Sociodiversidad (Garrido, 1999). Diversidad emancipatoria.
Lugar de la diversidad	Allá afuera, en el otro	Acá, conmigo, entre nosotros.
Motivo para atender a la diversidad	Control. Optimizar una realidad y hacerla eficiente (Ej.: Mejorar los aprendizajes).	Comprensión. Transformar una realidad que limita el desarrollo y la dignidad humana. Legitimar ética y políticamente las diferencias humanas.
Valoración de la diversidad	Desde el riesgo y el temor: desde lo patológico.	Desde la fertilidad de lo nuevo y la alegría de lo diferente: desde la sanación.
Rol de sujeto frente a la diversidad	Pasivo e individual. Se nace con ella o se adquiere.	Activo y comunitario. Es parte de la construcción social de la realidad y aporta riqueza a la sociedad.
Rango de expresión de la diversidad	Un rasgo físico, psicológico, médico o social. Un recurso o medio para adaptarse o estar en la sociedad.	Las valoraciones sociales, el sentido de hacer las cosas, el conjunto de las reglas, la manera de hacer las cosas.
Estrategia de abordaje de la diversidad	Pensar racional y objetivamente lo diferente, decidir y actuar.	Frente a la diferencia, dialogar, consensuar y comprender.
Técnicas usadas para conocer la diversidad	Estadística, tests y cuestionarios.	Observación, entrevistas, grupos de discusión (conversación).
Fundamento de poder para atender la diversidad	Ser expertos en la materia, una autoridad superior.	No se requiere, es la comunidad en su conjunto la que vive y disfruta de la diversidad.
Vínculo con la normalidad	La normalidad es una definición necesaria para poner límite y orden a la diversidad permitida.	La normalidad no existe, es una construcción cuestionable, no se asocia con la diversidad.
Noción de la moral asociada	La diversidad es dicotómica: muestra lo bueno y lo malo.	La diversidad es construcción compleja de sentidos: no sabemos ni queremos saber lo que es bueno-malo.

De acuerdo a la doble lectura de la diversidad presentada, es conveniente advertir de la inconveniencia de tomarlas dicotómicamente, esto es, como dos concepciones totalmente incompatibles. Si bien son episteme mutuamente excluyentes desde un punto de vista filosófico, se trata de una tensión dinámica que se desplaza históricamente de un lado al otro, dando a un grupo humano la posibilidad de resolver ecléctica y dialécticamente los problemas emergentes. En este sentido, más que tomar postura cerrada por uno u otro enfoque de la

diversidad, el desafío implícito para los pedagogos es interrogarlos, armonizarlos y exponerlos en toda su complejidad al interior del sistema social y de la escuela (Skliar y Téllez, 2008).

De todos modos, una experiencia formativa que promueva acercamientos auténticos a la diversidad en el aula, una cierta *didáctica de las diferencias*, debiera recoger algunas de las distinciones que caracterizan a la epistemología multicultural y traducirlas a principios didácticos, tales como las que propone el siguiente decálogo (Bazán, 2010):

1. *Promover permanentemente interacciones dialógicas al interior del aula.*
2. *Incentivar nítidamente la reflexión abierta y cuestionadora en el aula.*
3. *Crear en el aula un clima afectivo y emocional enriquecedor y gratificante.*
4. *Desincentivar prácticas estigmatizadoras y patologizantes sobre las conductas y formas de ser de los otros.*
5. *Potenciar el desarrollo de procesos de pensamiento complejo (no dicotomizante).*
6. *Estimular una actitud crítica y de valoración de los matices, de la incertidumbre y la ambigüedad.*
7. *Incentivar una actitud crítica frente a la tendencia obsesiva de nombrar, calificar, clasificar o tipificar al otro (o alguna de sus diferencias).*
8. *Promover fuertemente el valor de la subjetividad, connotando el aporte original que hacen unos y otros al interior de los grupos humanos (intersubjetividad).*
9. *Reforzar diversas prácticas de empatía (el esfuerzo intencionado de ponerse en el lugar del otro).*
10. *Reflexionar permanentemente en torno a la existencia de la exotopía (dificultad natural para no entender el lugar del otro).*

IV. La diversidad como esperanza y ya no como opresión

Podemos señalar que: “*No porque se valora la diversidad, se atiende efectivamente a la diversidad*”. Primero, porque es la especie humana, desde su condición de animal racional y libre, la que inventó la incongruencia entre decir y hacer, entre la norma y la acción. Segundo, porque es propio del sistema escolar nuestro poner de moda temas y conceptos, como queriendo borrar con los nuevos significantes los significados anteriores que nos avergüenzan. Y

tercero, porque como hemos visto, detrás de la idea de diversidad hay, al menos, dos epistemes que se parecen entre sí como el día y la noche.

En estas coordenadas, abordar críticamente el par monocultural/multicultural constituye un desafío de marca mayor para las instituciones educativas, terreno en el cual todavía educar corresponde al proceso en que un sujeto trata de formar a otro sujeto desde los parámetros incuestionables de lo establecido, es decir, de adaptarlo a la norma y de cambiar –en la medida de lo posible– esas diferencias que resultan disfuncionales a las condiciones psicosociales donde se desenvuelve el sujeto-aprendiz (Gil, 2008)⁶.

Así, la *diversidad en la escuela* se nos presenta como:

- a) *Opresión*, cuando desde una epistemología monocultural:
 - La restringimos a discursos parciales de la complejidad.
 - La entendemos como falta, anormalidad, déficit o defecto.
 - La “usamos” para controlar a los otros.
- b) O es *Esperanza*, cuando desde una epistemología multicultural:
 - La asumimos con mirada pedagógica y desde la complejidad.
 - La vivimos como experiencia enriquecedora y dignificante.
 - Nos concentramos en las diferencias y no en el diferente.

Abordar el par monocultural/multicultural implica poner en tela de juicio nuestras nociones de normalidad, de calidad de la educación, de rol social de la educación, entre otras. Es decir, optar por una mirada multicultural de la diversidad implica cuestionar una práctica educativa rutinizadamente opresora y controladora, poniendo en duda nuestras propias certezas y verdades, abriendo nuestra mente y nuestros corazones hacia el otro, a ese legítimo otro, desde una empatía y una intersubjetividad reforzadas permanentemente por el diálogo y la reflexión pedagógica (Neufeld y Thisted, 2001)⁷.

En este contexto, la diversidad auténtica, mejor dicho, la valoración profunda de la diversidad, al ir más allá de la mirada monocultural, entrando en los territorios significativos de una comprensión multicultural, empieza a ser vivida como *una opción ética y política*, todo lo contrario de la neutralidad que habitualmente se proclama desde las aulas universitarias o desde la política pública (Arribas, Boivin y Rosato, 2004).

Si pensamos que el acto educativo es, esencialmente, una interacción entre personas, entre personas con cargas genéticas e historias distintas, con expresiones y matices inimaginablemente múltiples y heterogéneos, entonces, la denominada *atención a la diversidad* representa un desafío mayúsculo para una educación cuyo “giro” principal es la “formación y la intersubjetividad” (Filloux, 2004). Pues, ¿cómo saber y respetar efectivamente tantas formas de

⁶ Esta autora ofrece un abordaje interesante y crítico a la construcción de una escuela distinta a la que tenemos, esto es, constituida en una “escuela en transformación”.

⁷ Claramente, dicen estos autores, la escuela tiene la capacidad fáctica de evitar hablar de lo que no quiere y de invisibilizar sus conflictos.

pensar, de leer, de reír, de moverse, de amar, de escribir, de jugar, de pelear, de creer? Parece un problema infinito de imposible solución. Ciertamente, ir por este lado del problema tiene un límite: la falta de recursos didácticos y metodológicos para esta nueva exigencia en la escuela. Por lo tanto, si no hay especialistas en una determinada diferencia o no hay un manual específico para “atender una diferencia” concreta, entonces, ¿cómo esperar que la escuela “viva la diferencia” de verdad? ¿Cómo les pedimos a los profesores que hagan bien su trabajo si no les decimos cómo hacerlo? Parece una trampa educativa.

Esta opción educativa tiene un techo, un techo dado por el hecho de que usualmente en la escuela se trabaja bajo ciertos supuestos no explicitados que la comprenden como una comunidad homogénea, normalizadora y poseedora de la verdad, lo cual supone una forma de negar el conflicto, de invisibilizar al que es diferente y de restarle a la diversidad la posibilidad de constituirse en un importante agente transformador y democratizador de la convivencia. Esto significa que “el problema de la diversidad” no puede reducirse al modo de diagnosticar (*visión tecnocrática*) o de atender prácticamente a la diversidad (*versión práctica*), sino que debe involucrar la comprensión ética y política que cada quien tiene de la diversidad (*visión crítico-emancipatoria*). En otras palabras, es clave detenerse a pensar/acordar en qué noción se tiene en la comunidad educativa sobre diversidad, cuáles son sus nexos con la idea de normalidad y, sobre todo, cuán capaces somos de reconocer que la diversidad no puede ser otro pretexto más para marcar al diferente o para controlar la vida de los demás.

Hemos sugerido aquí que ha habido –y seguirá habiendo– importantes conceptualizaciones de la diversidad que la restringen o la limitan en sus posibilidades expansivas de la conducta y el pensamiento humano, acercándolas a nociones de la diversidad de orden instrumental y controladora. Lo que hace falta, en consecuencia, es explicitar las reales voluntades acerca de la necesidad de integración y de atención a la diversidad, preguntándonos si la mera preocupación por la diversidad es o no suficiente para fundar una plataforma de desarrollo adecuado de una convivencia democrática, reconociendo que debemos cambiar algo en nuestra escuela si es que cae en el error de hacer lo que se llama *diferencialismo*, esto es, la actitud de identificar (y denunciar) al *diferente* dentro de las *diferencias* para terminar excluyéndolo, psicopatologizándolo y estigmatizándolo (haciendo que en la diferencia de aptitud intelectual, por ejemplo, nos obsesionemos con el diferente, el niño Down, convirtiéndolo en un ícono de la falta de inteligencia, aunque lo denominemos *especial*). Todo ello con efectos perjudiciales para ese otro diferente y para la construcción de una cultura escolar *ad-hoc* para la convivencia armoniosa, integradora y democrática. Lo contrario de este diferencialismo es la convicción ético-política de que hay riqueza y desarrollo en la coexistencia con el otro, en el estar y ser con ese otro.

De este modo, el problema de la diversidad es ante todo un problema de discernimiento ético y de acción política coherente, en el exacto sentido en que implica reflexión personal y colectiva sobre lo que estamos dispuestos a defender de los derechos de los otros como legítimos otros. Podemos colegir, en suma, que la primera pregunta que hemos de hacernos frente al discurso de

la diversidad es, ¿qué se entiende aquí por diversidad? Recién ahí empezamos a construir un proyecto de integración y coexistencia auténtico.

Referencias

- Arribas, V.; Boivin, M. y Rosato, A. (2004). *Constructores de Otriedad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Bazán, D. (2001). “La Objetividad como Neutralidad Axiológica”. En: *Akademeia*. Publicación de la Universidad de Ciencias de la Informática. Santiago.
- Bazán, D. (2008). *El Oficio del Pedagogo*. Rosario: Homosapiens.
- Bazán, D. (2010). “La diversidad no es la realidad que está al frente... es lo que interpretamos (y pensamos) del mundo”. En: *Revista Travesías Didácticas*, Número 6, Buenos Aires.
- Bazán, D. y Manosalva, S. (2006). “Diversidad y Convivencia Escolar: La Diferencia de Estar Juntos”. En: Ruz, J. (Editor). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: OEI-Fundación FORD.
- Bazán, D., Larraín, R. y González, L. (2004). *Sociocreatividad y Transformación, Ideas para Problematizar la Creatividad en Perspectiva Social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Briones, C. (1998). *La Alteridad del “cuarto mundo”. Una Deconstrucción Antropológica de la Diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol S.R.L.
- Filloux, J.C. (2004). *Intersubjetividad y Formación (el retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Galli, C. (Comp.). (2006). *Multiculturalismo. Ideologías y Desafíos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Garrido, J. (1999). *La Educación Especial entre dos Milenios: Perspectiva y Prospectiva*. En: Actas de las V y VI Jornadas Interdisciplinarias de Educación Especial (pp.13-32). Asociación por la Musicoterapia. Alcoy: Ed. Marfil.
- Gil, M^a del C. (2008). *Convivir en la diversidad. Una propuesta de integración social desde la escuela*. Bogotá: C.E. Magisterio.
- Ibáñez, J. (1991). *El Regreso del Sujeto*. Santiago: Amerinda Ediciones.
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de la Revoluciones Científicas*. México: FCE.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Crítico*. Sao Paulo: Instituto Paulo Freire – Cortez Editora.
- Molina, F. (2001). *Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*. Universidad Lleida. Buenos Aires/México: Grupo Editorial Lumen Humanistas.
- Neufeld, M^a R. y Thisted, J. (2001). “El ‘crisol de razas’ hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento”. En: Neufeld, M^a R. y Thisted, J. (Comps.): *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Ruz, J. (2006) (Editor). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: OEI-Fundación FORD.

Sirley Dos Santos, M. (2003). *Pedagogía de la Diversidad*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.