

COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

SANDRA MORALES MANTILLA
JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ¹

RESUMEN: La convivencia en la pluralidad es una realidad en las sociedades complejas en que vivimos hoy. La educación no puede dar la espalda a este hecho. En el artículo partimos de un concepto de competencias aplicable a la práctica educativa y proponemos cuatro competencias en las que se requiere formar a los alumnos y alumnas para disponerse hacia la convivencia con los otros y sus diferencias. Asimismo, realizamos una propuesta curricular para cada una de esas cuatro competencias y mostramos algunos indicadores para valorar su nivel de adquisición.

PALABRAS CLAVE: Educación para la convivencia, Educación ciudadana, Competencias, Diálogo, Reconocimiento, Participación.

ABSTRACT: The coexistence in the diversity is a truth in our complex present societies. Nowadays, education cannot forget this fact. In this article we deal with a competence concept, which is applicable to the education practise and we also propose four different competences requiring the previous students training in order to prepare them to the coexistence and differences between people. In the same way, we have developed a curricular proposal for each of them, defining some indicators in order to value acquisition levels.

KEY WORDS: Education for coexistence, Citizen education, Competences, Dialogue, Recognition, Participation.

1. INTRODUCCIÓN

«La ciudadanía no es una realidad que se impone sin más a las personas (como puede ser la nacionalidad), sino algo que cada persona tiene que saber asumir y que comprende aspectos cuyo ejercicio requiere preparación o aprendizaje» (José Manuel Cobo Suero).

Las sociedades humanas han sido casi siempre multiculturales. Históricamente, y por diversos motivos, en un mismo espacio social han coexistido conjuntos diferentes de grupos étnicos, lingüísticos, religiosos, políticos, entre otros; asimismo, entre las personas se establecen diferencias en razón

¹ Universitat de València. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. E.mail: juan.escamez@uv.es, milenamorales71@hotmail.com

a sus identidades. Tales realidades derivan en una difícil convivencia entre las personas.

Sabemos que la escuela tiene sus límites y que los problemas sociales, ocasionados en razón a las diferencias, no se solucionan exclusivamente con hacer de ellos un proyecto pedagógico que modifique las actitudes hacia el otro diferente; sin embargo, aunque la educación no es la panacea constituye un activo fundamental en la construcción de un proyecto ciudadano incluyente, respetuoso y tolerante.

Educación para la convivencia en sociedades plurales es hoy día una posibilidad en razón a los avances en las ciencias de la educación. Son al menos cuatro las razones para tal certeza: en primer lugar, contamos con marcos teóricos sólidos que nos permiten definir los aspectos esenciales para la convivencia en la pluralidad; en segundo lugar, contamos con estrategias y técnicas de reconocida eficacia para educar a los alumnos hacia la convivencia; en tercer lugar, los profesores estamos capacitados para construir medios educativos y diseñar prácticas que inviten a los alumnos a convivir con el otro diferente y, en cuarto lugar, podemos verificar el nivel de consecución de las competencias con ayuda de indicadores y pautas de observación.

El objetivo del presente trabajo es definir un conjunto de competencias para la convivencia en las sociedades plurales. Nuestra tesis es clara, desde la escuela podemos contribuir a la convivencia en las sociedades plurales educando cuatro competencias básicas: 1. Dialogar. 2. Reconocer al otro. 3. Apreciar las diferencias; y 4. Participar.

2. LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Existen al menos tres concepciones aceptables de las competencias en la educación. La primera de ellas concibe las competencias como saber hacer, la segunda entiende las competencias como capacidad y la tercera relaciona las dos concepciones anteriores.

Las competencias entendidas como saber hacer parten de la relevancia otorgada al desempeño en el aprendizaje. Desde esta concepción prima la eficacia en el desempeño unida al acierto en la aplicación de los saberes. En consecuencia, cualquier conocimiento que se manifieste en un desempeño específico se podría considerar una competencia; o cualquier saber hacer, al poder expresarse en una conducta observable, reflejaría una competencia.

La segunda concepción entiende las competencias como capacidad, facultad genérica, potencialidad de todo ser humano. Creemos que entender las competencias como capacidad presenta limitaciones importantes. En el campo

educativo el concepto capacidad es de uso común y se relaciona con la justificación del aprendizaje del alumno y las diferencias interindividuales. En términos de aprendizaje, la capacidad se entiende como el potencial y se refiere «al conjunto de recursos cerebrales básicos de los cuales puede hacer uso una persona, en las condiciones ambientales apropiadas, para construir funciones y comportamientos» (Castelló, 2000: 37). Es decir, el concepto capacidad está más vinculado con la explicación del funcionamiento mental humano que con los dominios concretos aprendidos y observados en unos desempeños específicos. Definir, por tanto, las competencias en términos de capacidad resulta problemático, ya que en primer lugar las capacidades no reflejan los dominios de una persona y éstos, a su vez, tampoco demuestran su capacidad.

La tercera concepción de las competencias relaciona las dos anteriores. Se refiere a la idea de las competencias entendidas desde el enfoque competencia-desempeño. Los orígenes de ésta se encuentran en la oposición potencia-acto, planteada por Aristóteles, así como en la oposición competencia-desempeño en el marco de la Gramática Generativa Transformacional de Noam Chomsky. Siguiendo al anterior autor, la competencia puede entenderse como la potencia que puede transformarse en acto, a través de conductas observables aunque, para ser precisos, éstas nunca serían manifestación de la totalidad de la competencia.

2.1. NUESTRA VISIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Desde nuestro acercamiento particular al concepto de las competencias en la educación, clarificamos seis características fundamentales con las cuales nos sentimos identificados y defenderemos en adelante: 1. Las competencias son aprendizajes adquiridos en contexto. 2. Las competencias son aprendizajes de carácter complejo. 3. Las competencias se manifiestan en desempeños. 4. Las competencias son evaluables. 5. Las competencias apuntan a la transversalidad. 6. Las competencias requieren del aprendizaje durante toda la vida.

Creemos que las competencias son aprendizajes, dominios que las personas construyen gracias a los recursos que poseen, a las experiencias educativas, a las oportunidades de ejercitación y a las demandas de su contexto. El contexto es una realidad compleja. Por una parte cada saber disciplinar tiene un contexto propio definido por su marco epistemológico y, por otra, el contexto está constituido por los entornos físico, político, histórico, cultural, lingüístico en el y, con el, que las personas establecen relaciones y de las cuales dependen el sentido y el valor de lo que allí sucede. Asimismo, las competencias se desarrollan en interacción con los contextos; es decir, los

contextos en cierta medida demandan y posibilitan los recursos necesarios para la formación de competencias, a la vez que, las personas al construir las competencias, desde su propia perspectiva de vida recrean los contextos, estableciéndose así una relación mutua entre ellos.

Las competencias entendidas como aprendizajes en contexto tienen un buen número de consecuencias pedagógicas que hacen, de la educación basada en competencias, un enfoque educativo exigente e interesante para la formación de los alumnos y para la vida en sociedad: *a)* la escuela no puede iniciar su acción en abstracto, requiere tener en cuenta a aquellos a quienes se dirige y el contexto en el que se desarrollan; *b)* requiere reconocer la heterogeneidad como una realidad y principio rector de sus intervenciones; *c)* teniendo en cuenta que los contextos ofrecen regularidades, pero que hay muchísimos; y, a su vez, se hacen en el momento de operar actos comunicativos; la escuela debe tener en cuenta los contextos existentes y crear nuevos dependiendo de las necesidades de los sujetos a quienes se dirige; *d)* al existir diversos modelos de desempeños en contexto, se dificultará la evaluación masiva tradicional, ya que las diferencias de los sujetos en los niveles de competencia serán explicables pero no comparables; *e)* los diversos modelos de desempeños serán una fuente de información continua sobre la educación impartida; *f)* la evaluación de competencias requiere un sistema contextualizado.

Asimismo, entendemos las competencias como aprendizajes de carácter complejo. Son al menos tres las condiciones que definen dicho carácter: 1. Las competencias no constituyen una habilidad muy específica. 2. Requieren de la movilización de recursos para su adquisición y realización; y 3. Superan los saberes para convertirse en recursos para formar nuevas competencias. Las competencias no constituyen una habilidad muy específica, en la medida que su objetivo no es la adquisición de un aprendizaje que se agota en sí mismo; tal es el caso de aprender a emitir un mensaje utilizando el correo electrónico. A pesar de la dificultad aparente de dicho aprendizaje no constituye en sí mismo un dominio competencial; en la medida en que es una habilidad específica, producto de un conocimiento y un procedimiento determinado.

La segunda condición que define el carácter complejo de las competencias se refiere a la necesidad de los recursos individuales y del entorno que requieren para su adquisición y realización. Las competencias requieren para su adquisición de la existencia en el individuo de unos recursos (prerrequisitos): capacidades, conocimientos, rasgos de personalidad, actitudes, valores, etc., así como de los recursos que le ofrece el contexto: redes de información, relaciones, oportunidades, necesidades (Le Boterf, 2001); tales recursos son indispensables para su adquisición, adaptación a los distintos contextos y, especialmente, para enfrentar tareas complejas, exigentes y poco rutinarias, pero no son en sí mismos competencias. Y, finalmente, la terce-

ra condición de las competencias como aprendizajes complejos hace referencia a que superan los simples saberes para convertirse en recursos para la formación de nuevas competencias y en una estrategia que integra y moviliza los saberes en una situación y con una finalidad concreta.

Por otra parte, creemos que las competencias se manifiestan en actuaciones y para ser tales exigen un desempeño competente en una situación y tiempo determinados. Para considerar en educación un desempeño como competente éste debe manifestar al menos cuatro dominios: 1. Un saber, o lo que es igual una serie de conocimientos comprensivos que justifican y dan sentido a las acciones. 2. Un saber hacer, saber aplicado que responde a ciertos referentes de calidad compartidos socialmente. 3. Un saber estar, que se refiere al campo actitudinal; es decir, a la evaluación que hace el sujeto sobre la situación (Sarramona, 2004a); y 4. Un saber actuar, que permite movilizar, combinar y transferir una serie de recursos, en una situación compleja y en un contexto determinado, con vistas a una finalidad (Le Boterf, 2001).

Asimismo, las competencias son dominios evaluables. Son al menos seis las razones que tenemos para tal afirmación: en primer lugar, si las competencias son observables a través de los desempeños, pero los desempeños no reproducen totalmente la competencia, resulta interesante evaluar las competencias más allá del desempeño. Es decir, tener en cuenta, además de los conocimientos empleados, el acierto en la selección de procedimientos, los comportamientos asumidos, los valores puestos en acción, las actitudes, el control de emociones manifestado y el aprovechamiento de los recursos que ofrece el medio. En segundo lugar, en la medida en que las competencias representan un vínculo entre las características individuales y determinados comportamientos, podemos identificar algunos rasgos indicadores de las competencias (Bernal, 2003) que funcionen como pistas que orienten la proximidad a la competencia. En tercer lugar, si las competencias son dominios que se aprenden y se expresan en contextos específicos, deben ser evaluadas en los mismos contextos en que se han aprendido y pueden expresarse, o por lo menos en marcos de simulación lo más parecidos posible a los contextos iniciales. En cuarto lugar, si las competencias son dominios que unas personas manejan mejor que otras y los hacen eficaces en situaciones determinadas y, a la vez, sabemos que existen diversas formas de expresar la competencia, la evaluación de competencias debe hacerse con fines de mejoramiento personal, más que de comparación entre distintos sujetos. En el campo educativo, la evaluación de competencias tiene como fin mostrar al aprendiz su mayor o menor nivel de dominio frente a una misión y generar, en consecuencia, un plan de acción que permita mejorar el dominio. En quinto lugar, si la evaluación de competencias no puede ser la estrategia para clasificar aprendices y menos aún para medir niveles de dominio, a menos que de ello se deduzcan planes de mejoramiento de los procesos de enseñanza, resulta

improbable poder igualar a las personas por ellas, ya que, en el dominio se sigue conservando un nivel, un estilo, un modo particular.

Y, en sexto lugar, conviene distinguir al menos tres momentos en la evaluación: 1. La evaluación de los recursos individuales y del contexto para construir las competencias. 2. La evaluación de la construcción de las competencias, que permite acercarse a la competencia propiamente dicha al identificar el acierto en la selección de procedimientos, los comportamientos asumidos, los valores puestos en acción, las actitudes, el control de emociones manifestado y el aprovechamiento de los recursos que ofrece el medio; y 3. La evaluación de los resultados, que permite valorar el desempeño en relación con los criterios de realización esperados. Y, por último, cabe recordar que es más fácil evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias. Para valorar las últimas se le debe observar en acción y frente a tareas complejas. De la misma manera, se requieren instrumentos diversos que permitan reconocer tanto la idoneidad en el desempeño, como la validez de la actuación.

Por otra parte, las competencias apuntan a una perspectiva didáctica de carácter transversal respecto a las tradicionales disciplinas académicas, lo que conlleva implicaciones a nivel curricular, didáctico y evaluativo (Sarramona, 2004b). En primer lugar, implican una revisión de los propósitos de formación del currículo, su pertinencia, organización, etc. En segundo lugar, requieren un análisis de las metodologías empleadas con el fin de seleccionar aquellas que centren su atención en el estudiante y su proceso de aprendizaje². Y, por último, la evaluación pasa de ser una cuestión de las disciplinas para ser considerada una cuestión de la institución.

Las competencias, como hemos venido argumentando, son aprendizajes adquiridos en principio en la vida escolar, sin embargo, también se forman a lo largo de la vida, a través de las experiencias de aprendizaje y de acuer-

² Algunas metodologías que facilitan la educación basada en competencias son: trabajo por proyectos, resolución de problemas y enseñanza para la comprensión. Asimismo, desde la ingeniería de las competencias se proponen algunas condiciones favorables para la formación de competencias: 1. Favorecer la variedad de recursos y experiencias. 2. Facilitar la confrontación con prácticas y marcos de referencia diferentes. 3. Desarrollar la reflexividad que permitirá formalizar y hacer evolucionar unos esquemas operativos que servirán a la actividad combinatoria. 4. Organizar situaciones de entrenamiento en la combinación: estudios de casos, dispositivos de simulación, estudios de problemas, alternancia. 5. Favorecer, en la educación inicial, las formaciones dobles de base, incluyendo las formaciones en contraste: artística y científica, lenguas latinas y anglosajonas, matemáticas y literarias... 6. Entrenarse en las prácticas de la improvisación: escénica, oratoria, musical... 7. Desarrollar una cultura general y la comprensión intercultural de forma que favorezca el razonamiento por analogía y el pensamiento metafórico.

do a los medios y actividades a los que se dedica la persona. La escuela sigue teniendo la misión de realizar una selección de contenidos y hábitos de aprendizaje, lo más acertada posible, que sirva de base a los aprendices para la adquisición de nuevas informaciones. Una educación basada en competencias tendrá como finalidad seleccionar aquellos contenidos que por su naturaleza tengan un alto grado de significación para las personas y de adecuación a los contextos en los que se desenvuelven, sin perder, por ello, el sentido de lo universal. Resulta imposible, desde la lógica del mundo actual, suponer que el sistema educativo formal puede hacerse responsable de formar todas las competencias que requerirá una persona para enfrentar con éxito su vida. Contextos informales como la familia, los círculos religiosos, las organizaciones juveniles, las organizaciones de tiempo libre, los medios de comunicación, el acceso a Internet, resultan ser oportunidades excepcionales para la adquisición de competencias, especialmente aquellas necesarias para vivir en sociedad y construir proyectos personales de vida.

En este sentido, los procesos de aprendizaje de toda la vida se vislumbran como elemento esencial en la formación de nuevas competencias o adecuación de las mismas a otras situaciones o contextos, ya que las competencias que en la actualidad resultan relevantes pueden ser obsoletas e insuficientes, dado el ritmo del progreso tecnológico, las demandas históricas de los contextos en que se desenvuelve la persona e, incluso, pueden cambiar los intereses o predisposiciones de ésta.

3. COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA

En este apartado exponemos las competencias que, a nuestro juicio, favorecen la convivencia en las sociedades plurales. La estructura expositiva que seguimos para cada una de ellas es la siguiente: 1. Descripción y justificación de la competencia. 2. Propuesta de acciones educativas para su formación; en tal propuesta, se consideran los objetivos de la competencia, los contenidos cognitivos, las actitudes y los valores, las habilidades, las buenas prácticas educativas y los indicadores para la evaluación.

3.1. DIALOGAR

Si partimos del hecho que la ética de nuestro tiempo ha mostrado que el otro es siempre distinto, peculiar, original (Escámez, 2002) y que los conflictos son y serán parte de los procesos de reconocimiento mutuo, de ajustes entre agentes diferentes y que, por tanto, no desaparecerán, el aprendizaje del

diálogo debe ser uno de los principales procedimientos que comprometa la acción de los educadores.

El diálogo al servicio de la convivencia en las sociedades plurales puede entenderse desde cuatro perspectivas diferentes y complementarias entre sí, son ellas: 1. Como procedimiento útil para conocer, pactar, convencer y expresarse. 2. Como instrumento para el entendimiento mutuo y la resolución de conflictos. 3. Como cuidado del otro; y 4. Como un bien que construye la autonomía personal (Bernal, 2001).

En primer lugar, el diálogo como procedimiento útil para conocer, pactar, convencer, expresarse, cumple una función básica en el proceso de la comunicación humana, en la medida que posibilita un intercambio de informaciones en el que se reconoce al otro como agente comunicativo. En segundo lugar, el diálogo es el instrumento por excelencia para alcanzar el entendimiento mutuo, para enfrentar los conflictos. En este sentido resulta relevante atender a las elaboraciones hechas por Cortina (1996) en torno a la ética del discurso ya que resultan esclarecedoras de las condiciones del diálogo para la solución de conflictos: 1. Quien se toma el diálogo en serio no ingresa en él convencido de que el interlocutor nada tiene que aportar. 2. Eso significa que no cree tener ya toda la verdad clara y diáfana y que el interlocutor es alguien con quien dialogar. 3. Quien dialoga en serio está dispuesto a escuchar para mantener su posición si no le convencen los argumentos del interlocutor, o para modificarla si tales argumentos le convencen. 4. Quien dialoga en serio está preocupado por encontrar una solución correcta y, por tanto, por entenderse con su interlocutor. Entenderse no significa lograr un acuerdo total, pero sí descubrir todo lo que ya tenemos en común. 5. La decisión final, para ser correcta, no tiene que atender sólo a intereses individuales o grupales, sino a intereses universalizables, es decir, a los de todos los afectados por el conflicto.

En nuestro concepto, la mayoría de conflictos que tenemos a diario en la relación interpersonal tienen su origen en la actitud con que asumimos las distintas concepciones de vida buena, los modos particulares de existencia humana y en la relación que desde allí establecemos con los otros. Dicho de otro modo, los valores que articulan las convicciones de los individuos y de los grupos sociales, cuando son opuestos, generan la intolerancia y los conflictos asociados a ella (Escámez, 1995). Por tanto, si la exposición al conflicto es una constante en el encuentro con el otro, aprender a gestionarlo será una necesidad para la convivencia. En este sentido, el diálogo se constituye en un instrumento que facilita el acercamiento, la confrontación, el acuerdo, e incluso, el disenso. En tercer lugar, el diálogo al servicio de la convivencia es un elemento esencial para el cuidado del otro. Educar para la convivencia, en consecuencia, incluye fomentar sentimientos de confianza y respeto basados en el conocimiento; sólo se puede tener respeto y confianza en

alguien a quien se conoce y sólo conocemos a los demás desde la cercanía, el contacto, dándoles la ocasión de darse a conocer y escuchándolos.

Entender el diálogo como instrumento para conocer y cuidar al otro presenta ventajas y riesgos. En primer lugar, cabe la posibilidad de llegar a la admiración e incluso al aprecio de aquello que se conoce, lo cual se considera deseable. Pero, a la vez, existe el riesgo de conocer los errores de sus razones y la injusticia de sus prácticas. ¿Qué hacer entonces, descalificarlo, excluirlo, censurarlo? Un diálogo que favorezca la convivencia en la pluralidad tendrá el ánimo sincero de contribuir al entendimiento, de plantear alternativas de solución inspiradas en la consideración y cuidado del otro; pero, a la vez, estará comprometido con la dignidad humana y, en tanto, acude a la denuncia y a procesos de diálogo más profundos con el fin de darse el tiempo necesario hasta lograr un acuerdo razonable y deseable para la convivencia.

Y, finalmente, el diálogo puede entenderse como un bien que construye la autonomía personal. Entendemos la autonomía como la capacidad que permite a la persona decidir sobre sí misma y sobre aquellos asuntos que le afectan. Sin embargo, este proceso no se da en la soledad. El ser humano como sujeto social comparte un espacio de convivencia con otros en el que se hace posible y, a la vez, se limita su acción. Su encuentro con el otro, especialmente con ese otro diferente, le ayuda a comprender su propio pensamiento y acción. De la misma manera, le permite entender el deber de reconocer al otro como sujeto de libertad y agente moral, y exigirse en consecuencia conductas coherentes en la relación que con él establece.

El diálogo cobra sentido, desde esta perspectiva, en la medida que nos hace pensar en las razones de nuestras creencias y en pedir y tomar en serio las razones de los demás. Es decir, el diálogo es un bien que nos ayuda a crecer en autonomía personal ya que tomamos conciencia del contenido de verdad de nuestras creencias y estamos dispuestos a defenderlas y a considerarlas con otros; «en cualquier caso, el dar razones para lo que creemos y el valorar las razones que otros nos dan de aquello que creen modifica, en un mundo socialmente plural, nuestra previa comprensión de nosotros mismos» (Thiebaut, 1999: 66), ampliando el espacio de autonomía personal porque se toma en cuenta la presencia y las razones del otro.

El diálogo como procedimiento al servicio de la convivencia en la pluralidad debe reunir las siguientes condiciones: 1. Escucha activa. 2. Riqueza de razones. 3. Respeto por los derechos de todos. 4. Consideración al otro. 5. Responsabilidad personal por las consecuencias de los juicios. La escucha activa implica en primera medida, atender a lo que el otro expresa con el fin de captar sus intereses, ideas, sentimientos, opiniones para que se produzca un auténtico acto comunicativo en el que las dos partes se han tenido en cuenta mutuamente. Quien sabe escuchar no sólo está en capacidad de atender

los argumentos del otro, sino de acoger a la persona, aunque no participemos de sus ideas (Escámez, Gil, 2002). El diálogo orientado hacia la convivencia tendrá valor en la medida que las creencias, actitudes, valores y conductas, estén respaldadas por la fuerza de las razones. La riqueza del discurso será la riqueza de los argumentos. Pero, ni todas las prácticas son dignas, ni todas las razones son verdaderas. El ejercicio del diálogo permite el equilibrio entre la autonomía de la conciencia personal y el acuerdo interpersonal. Asimismo, en el diálogo no hay espacio para la imposición, la última palabra, las posturas rígidas y excluyentes. Por el contrario, el diálogo que favorece la convivencia en la pluralidad sabe escuchar y dar razones, llega a acuerdos, cede en las posturas, lo cual no significa que no se defienda un valor o verdad. Se trata, ante todo, de un ejercicio que reconoce al otro como interlocutor válido y que, por tanto, requiere de razones sólidamente argumentadas para revisar las propias convicciones e incluso darles nuevos significados en caso de ser necesario.

Finalmente, el diálogo al servicio de la convivencia debe comportar la responsabilidad personal por las consecuencias de los propios juicios. Los estudiantes necesitan tomar conciencia de la autonomía y la responsabilidad de sus juicios. Necesitan aprender a considerar puntos de vista, razones y reflexiones de otros; es decir, necesitan ser entrenados en la habilidad de escuchar al otro en sus razones, valores e intereses, de modo que estén dispuestos a comprender y apreciar otros puntos de vista, otras normas de vida y otras prácticas que no son las suyas. Si realiza una escucha activa, si establece un auténtico diálogo, irá reelaborando su propio pensamiento y valoraciones desde las informaciones recibidas del otro, a la vez que estará dispuesto a dar las razones de sus propias convicciones y prácticas (Escámez, 1995). Formar en los estudiantes esta competencia es disponerlos hacia el respeto a sus lealtades personales sin olvidar su compromiso con el otro.

3.1.1. *Propuesta de acciones educativas*

En cuanto al tema de la enseñanza de la competencia dialogar, hay tres prerequisites básicos: *a)* El clima del aula. *b)* La actitud del profesor; y *c)* Las habilidades dialógicas.

El aula de clase debe caracterizarse por ser un espacio que permita y promueva el diálogo y la comunicación. La creación de un clima de aula de este tipo favorece la adquisición de habilidades tales como: capacidad de escucha, empatía, confianza, asertividad, apertura a nuevas ideas; todas ellas facilitadoras del diálogo y la convivencia. Pero, ¿cómo construir este medio?

La actitud y apertura que tenga el profesor al diálogo será un factor fundamental. No será posible aprender a dialogar en un ambiente donde impera la palabra de quien sustenta la autoridad, o donde se menosprecian las pala-

bras, ideas y sentimientos de los otros. Menos aún, donde se empleen términos despectivos ante el error o la opinión contraria. La capacidad de escucha del profesor, la empatía que logre desarrollar con sus estudiantes, la confianza que les imprima será la base para el modelo de diálogo que los estudiantes asuman posteriormente. Por otra parte, es importante velar por el establecimiento de relaciones entre los compañeros de clase basadas en el diálogo como medio para conocerse mutuamente y solucionar sus conflictos.

La educación moral ha diseñado procedimientos para desarrollar las habilidades dialógicas. Entre los más divulgados encontramos la propuesta de Lipman (1998), quien desde su programa de Filosofía para Niños ha concebido unas técnicas y una serie de materiales para agudizar, a través de la discusión, las habilidades de razonamiento e investigación en los niños. Entre las técnicas propias del programa de la Filosofía para Niños que pueden contribuir a la formación de esta competencia encontramos: ejercicios de clasificación, diferenciación y análisis de conceptos, ejercicios de elaboración de argumentos, ejercicios de análisis de situaciones, ejercicios de clarificación de valores, juegos, debates y representaciones. De la misma manera, Puig Rovira (1993) presenta un programa educativo para desarrollar habilidades dialógicas a través de experiencias de diálogo. Las habilidades dialógicas que se pretenden desarrollar en su programa son: habilidades para percibir problemas morales, habilidades para el autoconocimiento, habilidades para el conocimiento de los demás, habilidades y condiciones del discurso dialógico, habilidades para imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo, y para anticipar y evaluar sus consecuencias y, finalmente, las habilidades para dar sentido moral a la adopción de criterios para la resolución de problemas de valor. En cuanto a las experiencias de diálogo se proponen diversos tipos de ejercicios como: ejercicios de lectura y comentario de textos, ejercicios para favorecer la búsqueda de opiniones personales sobre distintas habilidades dialógicas, ejercicios de experimentación real de las habilidades, ejercicios para pensar cómo se han aplicado o deberían aplicar diversas habilidades para el diálogo, ejercicios de autoobservación y de repetición y ejercicios de reflexión mediante la escritura.

Para nuestra propuesta curricular sobre la *competencia dialogar* proponemos en primer lugar siete objetivos; son ellos: 1. Conocer a los demás a través del diálogo. 2. Expresar con el lenguaje respeto por las diferencias. 3. Expresar verbalmente los sentimientos al sentirse rechazados o excluidos. 4. Expresar insatisfacción frente a la exclusión o rechazo de alguno de sus compañeros. 5. Afrontar los conflictos de la convivencia a través del diálogo. 6. Confrontar las ideas en un clima de diálogo. 7. Reflexionar en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponer alternativas de solución.

Los conceptos que, a nuestro juicio, resultan fundamentales, son ellos: habilidades comunicativas, proceso de comunicación humana, habilidades

sociales, dinámica de los conflictos. Las habilidades comunicativas hacen referencia a la capacidad humana para construir intersubjetivamente, desde el sentimiento y la razón, acciones comunicativas. Entre las habilidades comunicativas encontramos las habilidades lingüísticas, las conversacionales o dialógicas y las interactivas. Las primeras se refieren a los distintos usos de un idioma en particular según las situaciones y los contextos. Las habilidades conversacionales consideran la forma prototípica de discurso y de interacción social, se refieren a aquella acción comunicativa compartida, en la cual cada participante pone en consideración del otro sus ideas e intenciones, a la vez que asume actitudes autorreguladoras con el fin de admitir la posible discrepancia y considerar las ideas e intenciones del otro. Y, finalmente, las habilidades interactivas se refieren a los recursos que cada persona pone en práctica para construir, desde el diálogo, cualquier espacio del uso social del habla.

Las habilidades sociales, por su parte, designan el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en los diferentes ámbitos de interrelación humana. Las habilidades sociales que, a nuestro juicio en este caso, resultan relevantes son cuatro: la asertividad, la proactividad, la capacidad para identificar y comunicar las propias emociones y sentimientos y la gestión del conflicto. Se entiende la asertividad como la habilidad social a través de la cual nos comunicamos con los otros de manera clara, efectiva, respetuosa y empática. La proactividad se refiere a la necesaria negociación justa y equilibrada que debe estar presente en todo diálogo constructivo. Por su parte, identificar y comunicar los propios sentimientos y emociones favorece la relación interpersonal, la gestión adecuada del conflicto y la estabilidad individual.

En cuanto a las actitudes y valores que se requieren para formar la *competencia dialogar* proponemos el respeto, la empatía, la responsabilidad, la confianza, la veracidad y la comprensión.

Igualmente, proponemos el uso de cuatro prácticas frecuentes en el contexto escolar que contribuyen a la adquisición de la competencia. Son ellas: la clase de tutoría, la tutoría individual, la asamblea de curso y la participación en clase. La clase de tutoría es un espacio dentro del horario escolar asignado al tutor, quien asume un proyecto de trabajo, de convivencia y de animación con el grupo-clase. El tutor es el profesor encargado de velar por la organización del grupo con el fin de que éste pueda alcanzar con mayor facilidad una serie de objetivos a nivel de trabajo y de convivencia. De la misma manera, la clase de tutoría es aquel espacio de tiempo, de la vida escolar, en la que los alumnos reflexionan, con la ayuda de su tutor, sobre los modos de alcanzar un proyecto de convivencia común (Puig, 2000).

La tutoría individual hace referencia a los encuentros individuales entre profesor-alumno, en los que el primero realiza un esfuerzo por personalizar

la educación y responder de una manera personal a la formación integral de cada uno de sus alumnos (Gijón, 2004). Tiene como finalidad orientar a cada uno de los alumnos en la construcción de su proyecto personal de vida. Exige del profesor una actitud cálida, afectuosa y respetuosa que favorezca la relación interpersonal. En lo que respecta a nuestro interés actual, la tutoría individual se convierte en una práctica que educa la *competencia dialogar* cuando el tutor ayuda al alumno a conocerse, a valorar sus señas de identidad. Asimismo a reconocer sus predisposiciones en torno a lo que le genera la presencia del otro diferente, sus prejuicios y estereotipos, su sensibilidad hacia temas neurálgicos de la convivencia, su comprensión de valores como la dignidad y la libertad, y por tanto, ayuda al alumno a establecer puntos concretos de autoconocimiento y autorregulación en torno a los aspectos citados, que le permitirán con el tiempo logros significativos y una predisposición positiva hacia la convivencia.

La asamblea de curso, por su parte, es un espacio escolar organizado para que los alumnos, en compañía de su profesor, puedan hablar con la intención de entenderse y mejorar la vida del grupo-clase, especialmente en lo que a la convivencia y al trabajo escolar se refiere. Diversas experiencias educativas corroboran las ventajas de las asambleas de curso o de aula como técnica para el aprendizaje de valores democráticos tales como: respeto, tolerancia, diálogo, participación. Entre las más conocidas tenemos la propuesta de Freinet (1972), así como la experiencia de Kohlberg (1985) en la *Cambridge Cluster School*. Desde el punto de vista educativo es un momento propicio para trabajar capacidades morales como la empatía, la expresión de opiniones y posturas personales aportando razones, la comprensión de situaciones problemáticas y el compromiso en su solución. Asimismo, las asambleas favorecen la adquisición de actitudes y valores tales como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la igualdad, la amistad, la confianza y la responsabilidad. Las asambleas de curso se constituyen en una práctica para educar la *competencia dialogar* cuando en su desarrollo se encarnan valores como la igualdad en el uso de la palabra y en el papel de participante, respeto a las opiniones diferentes e incluso contrarias, libertad para defender opciones de felicidad concretas y estilos de convivencia distintos al dominante, justicia en los acuerdos de modo que ninguno de los participantes se vea perjudicado o disminuido en sus derechos por decisión de otros, ni un grupo concreto reciba beneficios excesivos que impidan lograr una convivencia basada en el respeto a la diversidad y a los legítimos modos de vida buena. De la misma manera, la asamblea favorece la convivencia en la pluralidad cuando se dialoga sobre temas relacionados con el reconocimiento, aceptación, comprensión e inclusión del otro, llegando, de ser el caso, a acuerdos que favorezcan a unos en razón a la consideración que suscita su circunstancia o particular modo de existencia.

Y, finalmente, la participación en clase es una práctica que favorece la formación de la *competencia dialogar* en la medida que los alumnos tienen la oportunidad de manifestar, a través de la palabra, sus opiniones, ideas e incluso, su nivel de comprensión del tema de estudio. Puede producirse a propósito del desarrollo de la clase misma, como metodología de trabajo del profesor, por iniciativa del alumno para ampliar o clarificar alguna cuestión, o como estrategia de adquisición de nuevas informaciones. Para que la participación de los alumnos en clase sea una práctica que fomente la *competencia dialogar* conviene atender a las siguientes cuestiones: *a)* todos los alumnos tendrán derecho a expresar sus ideas y opiniones; *b)* las opiniones de todos y cada uno de los compañeros serán escuchadas por los demás; *c)* antes de desaprobado una idea es necesario pedir al emisor las razones y argumentos que la sustentan; *d)* se confrontan ideas, nunca será lícito enjuiciar a las personas.

Algunos indicadores que permiten valorar el nivel de adquisición por los alumnos de la *competencia dialogar* en el contexto escolar son: 1. Afrontan los conflictos de la convivencia a través del diálogo. 2. Confrontan sus ideas en un clima de diálogo. 3. Expresan verbalmente su insatisfacción cuando reconocen que algún compañero de clase está siendo discriminado o excluido. 4. Expresan a través del diálogo sus emociones y diferencias. 5. Reflexionan en un clima de diálogo sobre temas relacionados con la exclusión y proponen alternativas de solución. 6. Expresan verbalmente sus sentimientos al sentirse rechazados por los demás. 7. Utilizan un lenguaje respetuoso para referirse a las diferencias existentes entre las personas.

3.2. RECONOCER AL OTRO

Las sociedades plurales plantean el reto de la convivencia en la diversidad. La diferencia es un elemento presente en cualquier relación humana. La etapa escolar coincide con un importante período evolutivo en el que se consolida la percepción sobre sí mismo, es decir, en el que construimos o definimos nuestra identidad. Construimos nuestra identidad desde tres ejes fundamentalmente. El primero de ellos es la pertenencia por nacimiento a una cultura, lo que configura de alguna manera el significado que damos al mundo, nuestros comportamientos, costumbres, normas, etc. El segundo se refiere a la definición de sí mismo que vamos haciendo en el transcurso de la vida; es decir, a la apropiación individual que hacemos de todo aquello que nos ha sido dado por la cultura. Y finalmente, el tercer eje se refiere a lo que los otros significantes desean ver en nosotros (Escámez, 2001). La interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias como ser humano, a lo que Taylor ha llamado identidad, se configura en últi-

mas desde dos vertientes: lo que cada uno percibe y apropia para sí mismo y lo que los otros reconocen en cada uno de nosotros. De allí, que el reconocimiento por los otros sea un factor fundamental en la versión definitiva que se tenga de sí mismo.

El reconocimiento del otro como competencia para la convivencia en sociedades plurales se entiende como «la acción y el efecto de incluir al otro en el intercambio generalizado de la acción de interlocutor y, por tanto, de su valor inherente» (Bello, 2002: 306). Es una mirada justa y respetuosa del otro, que exige de parte de los agentes el cuestionamiento de los propios prejuicios y estereotipos. Los prejuicios y los estereotipos son dos aspectos que dificultan la relación interpersonal y, en consecuencia, la convivencia en sociedades plurales. Asimismo, pueden ser causa de comportamientos intolerantes.

Entendemos por prejuicio «una antipatía que se apoya en una generalización imperfecta e inflexible. Puede sentirse o expresarse. Puede estar dirigida hacia un grupo en general, o hacia un individuo por el hecho de ser miembro del grupo» (Allport, 1962: 24). Los estereotipos, por su parte, se definen como «creencias exageradas que están asociadas a una categoría. Su función es justificar nuestra conducta en relación a esa categoría» (Allport, 1962: 215). Aunque no podemos afirmar que son siempre negativos, sí son generalizaciones que justifican la aceptación o rechazo de un colectivo o persona. Generalmente son el resultado de un proceso de selección, acentuación y ficción. A nivel educativo es importante combatirlos y reducirlos aunque ello no elimine las raíces del prejuicio. ¿Hacia dónde dirigir la acción educativa? Modificar un prejuicio no es tarea fácil, menos aún cuando se ha asentado en la estructura de la personalidad y es reforzado a diario por referentes significativos o por el contexto socio-cultural. Pero si queremos avanzar hacia relaciones de convivencia basadas en el reconocimiento del otro es necesario diseñar planes de acción desde edades tempranas que involucren e incidan en los contextos cercanos al niño.

Para modificar un prejuicio es importante incluir distintos métodos y estrategias ya que todas las personas son distintas y no siempre se llega a ellas de la misma manera. Entre los métodos más probados en investigaciones de este tipo encontramos tres: 1. Los métodos informativos. 2. Los métodos de experiencias vicarias; y 3. Los métodos de participación activa. Los métodos informativos resultan indispensables para tener elementos de juicio suficientes para realizar valoraciones objetivas y con mayor contenido de verdad; sin embargo, la información correcta por sí misma no asegura la modificación de actitudes y conductas prejuiciosas. Los métodos de experiencias vicarias hacen referencia a todas aquellas estrategias que se apoyan en materiales de ficción, tales como novelas, películas, obras de teatro, etc. Y, en tercer lugar, entre los métodos de participación activa que favorecen

la eliminación de prejuicios y estereotipos tenemos: las excursiones, la participación en programas de contacto y conocimiento de otras realidades, investigaciones en comunidades concretas, entre otros.

3.2.1. *Propuesta de acciones educativas*

De ahí, la necesidad de intervenir a fondo, de manera intencionada, planeada y con las estrategias adecuadas en el desarrollo de actitudes que permitan el autoconocimiento, la autodeterminación y el autocontrol. De la misma manera, formar actitudes que favorezcan el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas, la capacidad para la adopción de roles distintos, el compromiso con la construcción y cuidado de lo colectivo, entre otros. A su vez, la práctica educativa debe enfilar su energía en la adecuación y transformación de contextos (familiares, escolares, socio-culturales) que brinden la posibilidad a los estudiantes de configurar su identidad y consolidar relaciones equilibradas consigo mismo y con los otros.

Son seis los objetivos que proponemos para educar esta competencia: 1. Manifestar satisfacción y orgullo por la identidad personal. 2. Reconocer los derechos de los demás. 3. Reconocer y exigir los propios derechos. 4. Asumir actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables. 5. Reconocer las consecuencias negativas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual. 6. Reconocer la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión.

Asimismo proponemos los siguientes conocimientos que, a nuestro juicio, se constituyen en recursos básicos para el desempeño competente. Para reconocer al otro es fundamental conocer en primer lugar los derechos humanos. Su conocimiento permitirá a los estudiantes orientar su conducta hacia valores deseables para la convivencia y para la propia realización. De la misma manera, facilitará el reconocimiento de situaciones de exclusión y discriminación presentes en la vida social, de modo que se despierten sentimientos de empatía, consideración y lealtad con el otro.

Asimismo, es fundamental comprender conceptos como identidad, reconocimiento, pluralidad, convivencia, prejuicios y estereotipos. La convivencia en sociedades plurales exige la construcción de identidades claramente definidas y el aprecio por los rasgos de identidad. De la misma manera invita a desear lo mismo para el otro. En consecuencia, el reconocimiento del otro como ser individual, autónomo y libre resulta insustituible. El multiculturalismo, realidad presente en la mayoría de sociedades plurales, se constituye en un activo de las sociedades modernas y en un reto para la convivencia. Reconocer la presencia del otro cultural, con una identidad determinada y unos rasgos definitorios, es un avance para la convivencia. Los prejuicios y estereotipos funcionan como obstáculos para alcanzar el acercamiento y cono-

cimiento del otro, aprender a identificarlos y eliminarlos de las creencias individuales y colectivas augura cierto éxito para la convivencia en sociedades plurales.

Proponemos dos grupos de actitudes y valores como favorecedores del reconocimiento del otro. El primer grupo se refiere a una serie de actitudes hacia sí mismo tales como el autoconocimiento, el autoconcepto adecuado y el autocontrol como conocimientos reguladores de la personalidad y facilitadores en la relación con el otro. En el segundo grupo, presentamos actitudes tales como la apertura hacia la diferencia, la curiosidad y respeto por el otro, la consideración y la reparación. Reconocer al otro significa incluirlo desde su individualidad, respetando sus diferencias y aquello que para él tiene significado y no representa un atentado a la dignidad humana.

En cuanto a los procedimientos propuestos, interesa que los estudiantes sepan definir y establecer comparaciones entre los términos tolerancia, intolerancia, no tolerancia. Asimismo, relacionar términos como identidad, reconocimiento, pluralidad, convivencia, con el fin de estar en condiciones de identificar situaciones no tolerables en su medio y poner los medios adecuados para evitarlas. Por otra parte, resulta conveniente que los estudiantes identifiquen sus propios prejuicios, analizando el efecto que éstos tienen en la convivencia, con el fin de erradicarlos.

Con relación a las estrategias más adecuadas para fomentar el reconocimiento del otro desde el espacio escolar proponemos, en primer lugar, la creación de un medio escolar respetuoso de las diferencias individuales, que propicie oportunidades de éxito y se preocupe por eliminar los prejuicios o estereotipos que dificultan las relaciones interpersonales. Asimismo, los métodos de aprendizaje cooperativo se constituyen en una práctica favorecedora de la convivencia basada en el reconocimiento del otro. Valga recordar que una de las aportaciones de las técnicas propias del aprendizaje cooperativo, según confirma la investigación empírica sobre el tema, es «la ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad» (Johnson y otros, 1999: 9).

Otras estrategias, a nuestro juicio, fundamentales para la formación de la *competencia reconocer al otro*, son aquellas que fomentan el autoconocimiento y el autoreconocimiento. Son ellas: trabajos con la imagen personal, escritos autobiográficos, ejercicios de autoevaluación. Asimismo, estrategias que favorecen sentimientos de empatía con el otro, tales como ejercicios de role playing, ejercicios de comprensión crítica, discusión de dilemas morales, aportan recursos importantes para la formación de esta competencia.

Algunos indicadores, que permiten verificar el nivel de adquisición de esta competencia por los alumnos, son: 1. Se relacionan positivamente entre sí con independencia de sus diferencias. 2. Reconocen las consecuencias negativas

tivas de la exclusión y la discriminación, a nivel social e individual. 3. Asumen actitudes positivas hacia las diferencias culturales e individuales respetables. 4. Reconocen los derechos de los demás. 5. Reconocen y respetan las diversas identidades. 6. Reconocen la influencia de los prejuicios y los estereotipos en la discriminación o la exclusión. 7. Se reconocen iguales en dignidad y derechos frente a sus compañeros y exigen, por tanto, un trato igualitario. 8. Se relacionan entre sí de manera asertiva, con independencia de las diferencias existentes entre ellos.

3.3. APRECIAR LAS DIFERENCIAS

¿Es posible asignar la categoría apreciar a aquello con lo que nos es difícil convivir? ¿Apreciar la diferencia, no supone acaso una forma de aprobación? Apreiciar las diferencias, en nuestro concepto, no significa admitirlas de manera entusiasta; significa más bien, estar en disposición de favorecer la construcción de sociedades inclusivas y diversas y posibilitar el desarrollo humano. Dicho de otro modo, apreciar las diferencias implica reconocer aquello que tiene importancia y significado para el otro, admitir su manifestación en el espacio de convivencia y, a ser posible, aprehender el mundo desde otras cosmovisiones.

Asimismo, el aprecio por las diferencias respetables favorece la construcción de sociedades inclusivas y diversas. La *competencia apreciar las diferencias* tiene como finalidad comprender y acoger aquello que tiene significado para el otro; tal competencia es propia de un proyecto de convivencia en la diversidad en la medida que supone la comprensión y aceptación del otro con sus diferencias en el mismo espacio de convivencia. La razón fundamental para comprender y acoger aquello que resulta incomprensible se debe, en primer lugar, a que es respetable. En segundo lugar, a que se ha optado por la no imposición del propio modo de vida y, en tercer lugar, porque se reconocen las libertades del otro y su legítimo derecho a vivir de acuerdo con sus elecciones. En consecuencia, se renuncia a la «prohibición y ahogo del espacio de libertad» (Thiebaut, 1999: 61) del otro.

Por otra parte, la diferencia se concibe como aquella propiedad o atributo que permite distinguir entre cosas semejantes. Como personas compartimos una humanidad común, como cultura e individuos nos diferenciamos los unos de los otros. Comprender las diferencias como formas legítimas de libertad «implica permitir a las personas la libertad de escoger sus identidades —y de llevar la vida que valoran— sin ser excluidas de otras alternativas que les son importantes» (PNUD, 2004, 6). El reconocimiento de aquello que tiene significado para el otro se traduce en oportunidad para tener contacto con él, conocerlo, comprenderlo y aceptarlo a pesar de la incomodidad que

genere. Por tanto, la *competencia apreciar las diferencias* hace referencia a dar valor a aquellas prácticas, usos, creencias y modos de concebir el sentido de la vida y de la muerte, respetables, aunque no se entiendan ni compartan. También hace referencia a la actitud de aprecio y consideración por lo que tiene significado para la otra persona.

Apreciar las diferencias, en consecuencia, es reaccionar ante la idea de la homogeneización cultural, entendida como el desprecio por las diferencias y desde allí la necesidad de su eliminación. Apreciar las diferencias significa defender la libertad cultural como elemento clave para el desarrollo humano, entendido como «permitir que las personas elijan el tipo de vida que quieren llevar, pero también brindarle tanto las herramientas como las oportunidades para que puedan tomar tal decisión» (PNUD, 2004: V). De la misma manera, la libertad cultural consiste en ampliar las opciones individuales y no en preservar valores y prácticas como un fin en sí mismo con una lealtad ciega hacia las tradiciones... Cultura, Tradición y Autenticidad no son sinónimos de libertad cultural. No existen razones aceptables que permitan prácticas que nieguen a los individuos la igualdad de oportunidades y violen sus derechos humanos, como negar a las mujeres el mismo derecho a la educación que los hombres (Sen, 2004: 4).

3.3.1. *Propuesta de acciones educativas*

La práctica educativa debe dirigirse hacia el fomento del gusto por la diversidad como clave para la convivencia. Las personas son diferentes al igual que las culturas. Desarrollar un cierta sensibilidad por la diferencia nos lleva a saber contemplar, admirar, apreciar y valorar el mundo de lo otro; la realidad del mundo en toda su extensión.

A continuación, presentaremos nuestra propuesta curricular en torno a la *competencia apreciar las diferencias*. Proponemos cuatro objetivos para su formación, son ellos: 1. Expresar sentimientos de admiración más allá de las simpatías personales. 2. Percibir las diferencias como oportunidades. 3. Evitar conflictos a causa de las diferencias; y 4. Manifestar sentimientos de respeto y consideración por las personas y sus culturas.

El primer objetivo se refiere a la posibilidad de la convivencia con aquello que nos resulta incomprensible. Como cita Walzer (1998: 26), «en cualquier sociedad pluralista siempre habrán personas, con todo lo fuerte que se quiera que sean sus compromisos con el pluralismo, para quienes sea muy difícil vivir con ciertas diferencias particulares, quizá con cierta forma de ritual, ciertas formas de familia, de normas alimenticias, de prácticas sociales o de códigos de vestido» lo que no implica el repudio y el rechazo. Un proyecto de convivencia en la diversidad sobrepasa las simpatías personales, que pueda generar la diferencia manifiesta en el otro, para tener la capacidad de

admitir la belleza de la misma o cualquier otro rasgo digno de valor, presente en ella.

Asimismo, entiende la diversidad como rasgo valioso de las sociedades plurales. Entiende que la heterogeneidad conlleva riqueza al menos en tres sentidos: 1. Riqueza cultural. 2. Desarrollo humano. 3. Crecimiento moral. La heterogeneidad como rasgo propio de las sociedades plurales genera riqueza cultural, aprecio por las tradiciones, costumbres y usos que representan un legado y conservan su significado en grupos humanos actuales. La heterogeneidad fomenta el desarrollo humano en la medida que permite a las personas ampliar el abanico de opciones de elección al aumentar «su capacidad para vivir como desearían hacerlo y de contar con oportunidades aceptables para evaluar otras opciones» (PNUD, 2004: 17). Es decir, el conocimiento de otras formas de vida puede ayudarnos a descubrir la injusticia de las propias prácticas. A modo de ejemplo podemos pensar en algunas prácticas culturales que van en detrimento de los derechos de la mujer. Y, finalmente, el aprecio por la diversidad fortalece el crecimiento moral. Los compromisos éticos del mundo actual exigen una actitud de consideración, respeto y reconocimiento de la dignidad inherente a cada persona, del reconocimiento de su autonomía y libertades.

A nivel práctico, el aprecio por las diferencias es un elemento clave en la disminución de los conflictos ocasionados por las diferencias entre las personas. Resulta comprensible que, en la medida que tengamos mejores disposiciones frente a la diversidad, nuestras conductas estarán orientadas hacia la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Y el cuarto objetivo sobre la *competencia Apreciar las diferencias* se refiere a la posibilidad de manifestar respeto y consideración por las personas y sus culturas. Como sujetos sociales hemos definido nuestra identidad en diálogo con una o varias culturas; nuestro sistema de significados se basa en ello. Desde esta perspectiva, el respeto a la cultura del otro, representa una forma de reconocimiento del otro como persona y como miembro de un grupo humano con el que se establecen sentimientos de lealtad.

En cuanto a los contenidos proponemos, en primer lugar, el conocimiento de los derechos humanos y de las diversas manifestaciones culturales como conceptos básicos que facilitan el aprecio por las diferencias. Asimismo, proponemos pedir a los alumnos reconocer aspectos valiosos y respetables de otros modos de vida o manifestaciones culturales.

Entre las actitudes y valores que funcionan como recursos movilizables para la adquisición de esta competencia tenemos: la apertura, la originalidad, la creatividad, la autonomía, la empatía, el buen gusto y el sentido estético. Desarrollar la creatividad, la capacidad de ser original, de ser individuo, promueve a la persona, permitiéndole establecer relaciones sanas y menos competitivas con el otro. Quien encuentra seguridades en sí mismo, en su

propia concepción de vida, es capaz de disponerse para recibir al otro y valorar el bagaje que éste trae consigo.

Con relación a las estrategias a emplear para la formación de esta competencia, algunas técnicas de participación activa como el estudio de casos, role-playing y técnicas de comunicación persuasiva como: fotopalabra, montaje audiovisual, disco-forum, frase-mural, comentario de textos (Ortega y otros, 1996) por su gran contenido estético y emocional pueden resultar eficaces para aumentar la probabilidad de ocurrencia de conductas favorables hacia el aprecio por la diferencia. Asimismo, ejercicios de comprensión crítica, comentario de textos, estudio de casos y la elaboración de proyectos desarrollan la autonomía en el juicio, la empatía y el conocimiento del mundo del otro.

Proponemos dos prácticas para el aprendizaje y realización de esta competencia: el aprendizaje cooperativo y las salidas culturales. El aprendizaje cooperativo estimula el establecimiento de relaciones positivas entre los participantes, así como la interdependencia positiva, de modo que los talentos individuales deben ponerse al servicio del grupo para enfrentar las diversas situaciones de aprendizaje. Las salidas culturales ofrecen la oportunidad de ampliar los referentes culturales de los estudiantes, fomentan el conocimiento y la curiosidad por lo otro.

Algunos indicadores que revelan la adquisición de la *competencia apreciar las diferencias* por parte del alumnado son: 1. Perciben las diferencias existentes entre ellos como una oportunidad para el grupo. 2. Asumen actitudes favorables ante la diversidad. 3. Manifiestan sentimientos de respeto y consideración por las personas y sus culturas. 4. Expresan orgullo por la pluralidad cultural existente en su país. 5. Respetan las diferencias y el derecho a su expresión. 6. Las diferencias manifiestas entre los alumnos no son causa de rivalidades, envidias, peleas o malos tratos.

4. PARTICIPAR

La participación como competencia para la convivencia en las sociedades plurales resulta fundamental en nuestra condición de personas y ciudadanos. Entendemos la condición de ciudadanía, como «la relación social que vincula entre sí a los miembros de una comunidad política y se manifiesta mediante la participación en las instituciones de la sociedad y en las estructuras de decisión sobre los asuntos comunes» (Escámez, Gil, 2002: 9). En consecuencia, la ciudadanía implica la participación en la vida pública.

En la actualidad se habla de distintos sentidos de la ciudadanía, queriendo expresar con ello todos los espacios en los que puede participar una perso-

na como miembro de una comunidad política. Cortina (1999) enuncia seis sentidos de la ciudadanía: ciudadanía política, social, económica, civil, intercultural y cosmopolita. En lo que respecta a los intereses de este trabajo revisaremos dos sentidos de la ciudadanía: la ciudadanía civil y la ciudadanía intercultural.

La ciudadanía civil se refiere al «derecho de los individuos a la participación en los bienes culturales, educativos, científicos y tecnológicos de una comunidad política» (Escámez, Gil, 2002: 12). Se apoya en la concepción de que los seres humanos somos miembros de una sociedad civil, lo cual se considera esencial para nuestra socialización y para el desarrollo de la vida (Cortina, 1999). Por su parte, «la sociedad civil está formada por asociaciones de ciudadanos que deliberan en común y generan proyectos de acciones en común para solucionar problemas comunes o alcanzar metas compartidas de desarrollo» (Escámez, 2003: 195).

En lo referente a la convivencia en sociedades plurales, la participación en la sociedad civil, implica la posibilidad de asociarse con otros, para enfrentar causas comunes, para vivir en comunidad. Asociarse con otros nos enseña a aunar nuestros objetivos intelectuales y morales, a trabajar con otros para conseguirlos, coordinando nuestra voluntad con la de los demás, y subordinando nuestros esfuerzos a la acción común.

En cuanto miembros de una comunidad, gozamos de derechos políticos, socioeconómicos y culturales, los cuales deberán ser reconocidos para que ninguno quede excluido de la participación. En principio, ninguna persona puede ser excluida de la participación en la sociedad civil por sus diferencias ya sean culturales, religiosas, de lengua, origen social, género entre otras; y, menos aún, si éstas han sido ocasionadas por un trato discriminatorio o desigual. Es necesario «entender que la diferencia de una inmensa mayoría de seres humanos se ha gestado, sobre todo, en una biografía escrita desde la exclusión y la injusticia» (Ortega, 2004: 54-55).

Algunas personas pueden ser excluidas de la participación en la sociedad civil porque no se les reconoce el derecho a participar en los bienes culturales, educativos, científicos y tecnológicos de su comunidad política; es decir, porque no se les respetan sus derechos civiles. En muchos casos «la persona es discriminada en primer lugar en función de su afiliación cultural y resulta excluida de participar en la educación, el empleo o del poder de decisión política» (PNUD, 2004: 14). En este sentido, la participación se constituye en un «medio para defender las libertades básicas» (Cortina, 2001: 78) a la vez que genera indudables beneficios para la sociedad, tales como: la elección compartida de las prioridades sociales, el ejercicio de la autonomía responsable, la formación de capital social y el desarrollo económico de los pueblos (Escámez, 2003).

Por otra parte, la ciudadanía intercultural, está en relación con el segundo tipo de exclusión de la participación citado en el documento del PNUD

2004. Se trata de la exclusión basada en el modo de vida. La ciudadanía intercultural alude al respeto y promoción de la libertad cultural y, por tanto, promueve la consideración y aceptación de la diversidad como simiente de múltiples ventajas. Se refiere,

«al derecho que tienen los miembros de una comunidad política, cuando pertenecen a etnias o nacionalidades con lengua, tradiciones y modos de entender la vida diferentes a la mayoría cultural, a ser protegidos en sus diferencias culturales, a gozar de iguales derechos básicos que los demás miembros del Estado y al reconocimiento de su cultura como un modo de vida que enriquece al patrimonio cultural común de toda la sociedad» (Escámez, Gil, 2002: 13).

La participación, desde esta perspectiva, se refiere al reconocimiento del otro en su condición humana y en su identidad; y, por tanto, facilita y promueve su inclusión como miembro activo de una comunidad política. Asimismo, implica «poseer una conciencia clara de ser miembro vivo de una comunidad determinada, comprometiéndose activamente en la mejora de la misma» (Jordán, 1995: 12).

4.1. PROPUESTA DE ACCIONES EDUCATIVAS

La participación desde el contexto escolar, puede entenderse desde dos perspectivas diferentes: como una técnica que estructura los canales de participación y como una cultura. Es decir, «como una forma común de percibir, entender y vivir los asuntos educativos, así como un método de trabajo que permite a la comunidad tomar parte en las deliberaciones que orientan o conducen la gestión de las instituciones educativas» (Escámez, Gil, 2002: 43). Ninguna de las dos acepciones de la participación puede ser considerada innecesaria en el mundo escolar. Es importante precisar con claridad los cauces y mecanismos de participación que existen en la escuela; sin embargo, por sí solos resultan insuficientes. Por tanto, es necesario complementarlos con un medio rico en la cultura de la participación, capaz de generar en los estudiantes responsabilidad individual como miembros de una comunidad y comprender, a la vez, la fuerza transformadora presente en la acción colectiva. En definitiva, un medio capaz de fomentar la participación como diálogo y acción cooperativa.

Puig y otros (2000, 19-20) definen el auténtico sentido de la participación en la comunidad escolar. Una participación basada en el diálogo y en la realización de proyectos comunes. «La participación no consiste en dejar hacer cosas a los alumnos y a las alumnas, ni en estar de acuerdo en todo lo que formulen. Participar es implicarlos en la vida escolar a través de la palabra y la acción cooperativa, pero también es dialogar y realizar proyectos.» Cen-

trar la participación en el diálogo lleva a un verbalismo sin significado que poco transforma la vida del centro. Centrar la atención en la ejecución de proyectos conduce al activismo, si no está acompañado de los motivos que lo impulsan.

De la misma manera, la participación de los alumnos en la vida escolar se justifica desde una doble perspectiva. En primer lugar, como el ejercicio de un derecho del niño y del adolescente, antes de ser adulto, tan pronto como sea capaz, en las decisiones que le conciernen. En segundo lugar, se constituye en una forma de educación para la ciudadanía desde la práctica (Perre-noud, 2004).

Como en las tres competencias anteriores, empezaremos por proponer los objetivos para formar esta competencia; son ellos: 1. Saber tomar decisiones con otros y asumir responsabilidades. 2. Asumir actitudes críticas frente a la vulneración de los derechos humanos, la discriminación y la exclusión; y 3. Proponer acciones frente a situaciones de discriminación.

Asimismo, los conocimientos que consideramos fundamentales para su aprendizaje son: Aprender a participar en una sociedad democrática y plural, exige adquirir unos conceptos básicos sobre las leyes y normas por las que se rige la convivencia. Hablamos de la Constitución Política por la que se rige el país, así como del Manual de Convivencia de la institución escolar, como marcos de acción legal de la convivencia. En segundo lugar, se requiere conocer los mecanismos y procedimientos para la participación, reclamación, respeto y defensa de los derechos como ciudadanos y concretamente como estudiantes. Estamos convencidos que esta base informativa constituye un punto de partida esencial, a la vez que es un recurso básico para el dominio competencial.

Creemos que la promoción de valores como la dignidad y el respeto a las leyes y a las normas, favorecen la participación activa y responsable en la vida de la comunidad. Hemos dicho antes que el reconocimiento de la igual dignidad, que tenemos los seres humanos, es el valor por excelencia en las sociedades plurales en la medida en que facilita el respeto de las libertades de cada uno de sus miembros. Por otra parte, al vivir en comunidad se hace necesario desarrollar cierta conciencia de respeto por las leyes y las normas, especialmente cuando éstas cuentan con la legitimación democrática.

Entre las actitudes que favorecen la participación en el espacio escolar tenemos: la predisposición hacia la participación política, el sentido crítico, la conciencia social y la toma de decisiones morales. Una persona competente en la participación es aquella que encuentra un lugar en el escenario político y se compromete con causas que promueven la inclusión del otro y la convivencia plural. Por otra parte, está dispuesta a considerar otros puntos de vista, a poner en duda sus argumentos, para que partiendo de su propia concepción de mundo pueda distanciarse de él y asumir posiciones crí-

ticas. Igualmente resulta indispensable el desarrollo de la conciencia social entendida como el afán permanente de querer para el otro, el bien que se tiene para sí, unido a una respuesta activa cuando no se dan las condiciones para ello. Y finalmente, proponemos una actitud positiva ante la toma de decisiones morales; es decir, aquellas decisiones que trascienden los intereses individuales y tienen en cuenta el principio de justicia y los derechos humanos.

En cuanto a las estrategias para su adquisición, la práctica educativa cuenta con técnicas de comprobada eficacia para disponer a los estudiantes hacia la participación. Técnicas de participación activa como: estudios de casos, grupos de discusión; técnicas de aprendizaje cooperativo como los grupos de investigación; técnicas de comunicación persuasiva como: discusión dirigida y otras como la discusión de dilemas morales, reconocimiento de alternativas y previsión de consecuencias, clarificación de valores y ejercicios de autorregulación, pueden ayudar a formar esta competencia.

Asimismo, la figura del profesor cobra una relevancia significativa en la formación de esta competencia. Se precisan profesores informados, participativos, creativos y críticos, con el sistema en general y sus prácticas en particular, capaces de suscitar en sus estudiantes estas mismas actitudes.

Para favorecer la adquisición de esta competencia, se requiere construir un clima escolar que evite la concentración del poder en el profesorado o la estructura administrativa de la escuela, que fomente la participación en proyectos colectivos, a la vez que propicie la toma de decisiones conjuntas. Por tanto, «se espera que los profesores tengan una relación elaborada y serena con el poder, la democracia y la ley, que les permita a la vez transigir con otros actores cuando están en posición de negociar y asumir la responsabilidad de la decisión cuando el grupo no pueda asumirla, por distintas razones legítimas» (Perrenoud, 2004: 90). Por otra parte, la actitud de compromiso del maestro con la verdad, con las causas importantes de los otros, la justicia en su relación con los estudiantes, su actitud de respeto hacia las diferencias de los mismos, su sensibilidad ante el sufrimiento y su indignación ante todo aquello que ofenda la dignidad humana.

Como hemos venido argumentando, el profesor tiene que ser por excelencia un constructor de medios escolares y diseñador de prácticas que predisponen a los estudiantes a vivir una serie de actitudes ejerciéndolas. Entendemos por prácticas de participación «aquellas que hacen posible que los alumnos y alumnas puedan tomar parte activa y significativa en la vida del centro; es decir, en las cuestiones relativas al trabajo escolar, la convivencia y la animación» (Puig y otros, 2000: 19). Tres prácticas que en el contexto escolar, a nuestro juicio, favorecen la participación: 1. Participación en la gestión de los centros. 2. Elaboración de las normas. 3. Servicio a la comunidad, especialmente a través del voluntariado.

La participación en la gestión de los centros es una tarea en la que deben implicarse todos los miembros de la comunidad escolar en cada uno de sus procesos: planificación, ejecución y evaluación de las propuestas curriculares y administrativas del centro. Contribuye a formar una actitud positiva hacia la convivencia en la medida que crea un sistema de relaciones humanas positivo e incluyente que facilita el trabajo en equipo, la comunicación, la toma de decisiones colectivas, la obtención de acuerdos, el establecimiento de un conjunto de hábitos y prácticas educativas, así como el ejercicio de la dirección como liderazgo.

Phillipe Perrenoud (2004) ha propuesto una serie de competencias específicas que considera prioritarias y que deben ser alcanzadas por el profesorado de primaria con el fin de participar en la gestión de sus instituciones. Consideramos que tres de ellas, obviamente con contenidos y responsabilidades diferentes, son extensibles a la participación de los alumnos en la gestión de sus centros: participar en la elaboración y negociación del proyecto educativo institucional, participar en la administración de los recursos de la escuela y participar en la coordinación y fomento de una escuela como comunidad. Los alumnos están en perfecta capacidad de participar en la elaboración del proyecto educativo del centro; la visión sobre sus necesidades, la respuesta que obtienen de la escuela para su satisfacción, la negociación de las metodologías de enseñanza, los criterios de evaluación, los mecanismos de convivencia escolar, así como la promoción y defensa de sus derechos, constituyen un activo fundamental para la construcción de proyectos educativos más cercanos a la realidad.

De la misma manera, pueden participar en la administración de los recursos de la escuela. Cuatro son las actitudes que fomenta este tipo de participación: 1. Sentido de responsabilidad individual y colectivo frente a los recursos institucionales como bienes indispensables para la consecución de los objetivos que como comunidad educativa nos hemos impuesto y asumido de manera individual. 2. Compromiso con el cuidado de lo que es de todos. 3. Detectar las necesidades y comprometerse en causas para satisfacerlas; y 4. Aprovechamiento de los recursos existentes.

Y, por último, participar en la coordinación y fomento de una escuela con todos sus componentes, tendría que ver, en primer lugar, con la consecución de una identidad escolar colectiva. Los alumnos necesitan tener sentido de pertenencia, orgullo y respeto por su escuela. Sólo quien reconoce como valioso aquel lugar en el que convive es capaz de actuar en pro de su mantenimiento y crecimiento. Asimismo, incluiría la habilidad para el trabajo en equipo, la toma de decisiones conjuntas y el estar dispuesto a poner los propios talentos al servicio de la comunidad y permitir que los otros también lo hagan.

Otra práctica que desde la escuela promueve la participación es la elaboración de las normas de convivencia. Las normas cumplen una función excep-

cional para la convivencia y más aún en contextos plurales. En el mundo escolar, las normas son aquellas directivas que se corresponden con las realidades de un entorno escolar concreto y guían la conducta de los estudiantes y profesores, las cuales son reconocidas como de obligatorio cumplimiento en la medida que se ha participado en su elaboración y, por tanto, comprometido con su realización.

Existen experiencias sobre la participación de los alumnos en la elaboración de las normas en el contexto escolar. Tal es el caso del programa de aprendizaje de normas elaborado por C. Pérez (1996). Sus investigaciones demuestran cómo la participación en la elaboración de las normas de la clase favorece la responsabilidad de los alumnos en la organización del comportamiento y la convivencia, desarrolla el autocontrol y la autorregulación de la conducta y mejora el nivel de amistad y solidaridad entre los compañeros del grupo.

El servicio a la comunidad se refiere a todas aquellas acciones con las que los estudiantes pueden prestar su servicio a los demás. En la actualidad, la institución educativa orienta importantes esfuerzos para formar en sus alumnos actitudes positivas hacia el cuidado del otro. En el contexto español concretamente, se destaca la importancia concedida a la educación para la solidaridad y el énfasis puesto en el voluntariado.

Algunos indicadores que reflejan la adquisición de la *competencia participar* por los alumnos son: 1. Son auto-críticos frente a sus ideas y conductas hacia los demás. 2. Asumen actitudes críticas frente a la vulneración de derechos humanos, la discriminación, la exclusión y se involucran en iniciativas para prevenirlas. 3. Asumen posiciones críticas y se comprometen con otros en acciones frente a la vulneración de derechos humanos, la injusticia, la discriminación y la exclusión histórica y/o actual. 4. Proponen acciones y soluciones viables frente a situaciones concretas de discriminación. 5. Reconocen su responsabilidad individual cuando han participado en el maltrato de un compañero. 6. Se inclinan a la acción cuando reconocen la injusticia y el dolor de otras personas. 7. Cambian su comportamiento con algún compañero cuando reconocen que le han causado dolor.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLPORT, W. (1962): *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires: EUDEBA.
- BELLO, G. (2002): «Reconocimiento», en *Glosario para una Sociedad Intercultural*, Valencia: Bancaja, 301-312.
- BERNAL, A. (2003): «La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias», en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol. 15, 129-160.

- BERNAL, A. (2001): «El diálogo en la educación moral: presupuestos, finalidad y condiciones», en *Una voz diferente en la educación moral*, Pamplona: EUNSA, 13-30.
- CASTELLÓ, A. (2000): «Limitaciones del concepto de «capacidad», en la explicación del aprendizaje académico», en *Educación*, n.º 26, Barcelona: Servicio de Publicaciones Universidad Autónoma de Barcelona, 19-38.
- COBO, J. M. (2003): «Presentación», en *Revista de Educación*, número extraordinario dedicado a Ciudadanía y Educación (el profesor J. M. Cobo coordinó el número).
- CORTINA, A. (1999): *Ciudadanos del mundo*, Madrid: Alianza.
- (1996): *El quehacer ético*, Madrid: Santillana.
- CHOMSKY, N. (1999): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona: Gedisa.
- (1964): *Current issues in linguistic theory*, Mouton: The Hague.
- CUBELLS, F. (1981): *El concepto de acto energético en Aristóteles*, Valencia: Facultad de Teología San Vicente Ferrer.
- ESCÁMEZ, J. (2003): «La educación para la participación en la sociedad civil», en *Revista de educación*, número extraordinario dedicado a Ciudadanía y Educación, 191-212.
- (2002): «Educación Intercultural», en *Glosario para una Sociedad Intercultural*, Valencia: Bancaja, 132-139.
- (2001): «Claves para la educación de ciudadanos culturalmente diferentes», en CORTINA, A., y CONILL, J. (ed.): *Educación en la ciudadanía*, Valencia: Institutió Alfons el Magnànim, 195-211.
- (1995): «Programas educativos para la promoción de la Tolerancia. Justificación y Orientaciones», en *Revista Española de Pedagogía*, n.º 201, 249-266.
- ESCÁMEZ, J., y GIL, R. (2002): *La educación de la ciudadanía*, Madrid: CCS-ICCE.
- FREINET, C. (1975): *La educación moral y cívica*, Barcelona: Editorial LAIA.
- GIJÓN, M. (2004): *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*, Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires: Paidós.
- JORDAN, J. (1995): «Concepto y objeto de la educación cívica», en *Revista de Pedagogía Social*, n.º 10, 7-17.
- KOHLBERG, L. (1985): «The just community in theory and practice», en BERKOWITZ, M. W., y OSER, F. (eds.): *Moral education: theory and application*, London: LEA.
- LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Gestión 2000.
- LIPMAN, M.; SHARP, A. M., y OSCANYAN, F. S. (1998): *Filosofía para Niños*, Madrid: Ed. de la Torre.
- ORTEGA, P. (2004): «La educación moral como pedagogía de la alteridad», en *Revista Española de Pedagogía* n.º 227, 5-30.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ R., y GIL, R. (1996): *La tolerancia en la escuela*, Barcelona: Ariel.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- (2003): *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile: LOM Ediciones, S.A.
- PNUD (2004): *Informe sobre desarrollo humano. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*, Madrid: Mundi-Prensa.

- PUIG, J. (1993): *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral*, Madrid: Didácticas CL&E.
- PUIG, J.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S., y NOVELLA, A. (2000): *Cómo fomentar la participación en la escuela*, Barcelona: Graó.
- SARRAMONA, J. (2004a): *Las competencias básicas en la Educación Obligatoria*, Barcelona: CEAC.
- (2004b): *Factores e indicadores de calidad en la educación*, Barcelona: Octaedro.
- TAYLOR, CH. (2003): *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*, México: Fondo de Cultura Económica.
- THIEBAUT, C. (1999): *De la tolerancia*, Madrid: Visor.
- WALZER, M. (1998): *Tratado sobre la Tolerancia*, Barcelona: Paidós.

[Aprobado para su publicación en abril de 2007]