

schools are based on an ethic of coexistence where the environment becomes a welcoming space for learning and human development. Therefore, the aim of this text is to present strategies and paths for socio-educational intervention that promote collaborative learning and the transformation of educational centers into spaces of coexistence structured around representations and narratives of experiential self-learning.

Keywords: Coexistence education, Intercultural education, Socio-educational dialogue, Coexistence skills.

1. Introducción

1.1. Cambios en el paradigma digital y educativo

La sociedad actual se caracteriza cada vez más por la existencia de cambios en el paradigma social y educativo. El cambio de paradigma social se originó con la aldea global (McLuhan, 1974) que nos convidó a vivir en una sociedad red (Castells, 2012). Hoy en día, ante la emergencia y la velocidad con la que se impone la tecnología, urge repensar nuevas formas de convivencia que se centren en el desarrollo de un nuevo paradigma de la comunicación intercultural, que se caracterice por el establecimiento de vínculos y relaciones cercanas entre individuos en nuevos contextos sociopedagógicos, destacando el ciberespacio (Viché, 2014) como un espacio privilegiado para el desarrollo de prácticas de cibereducación. En este sentido, el surgimiento de una relación de proximidad humana, incluso en contextos y entornos digitales, marcada por el diálogo intercultural constituye, según Madureira (2022), uno de los principales desafíos para la humanidad.

A su vez, también en términos educativos, se está produciendo un cambio de paradigma debido a los grandes flujos migratorios, llevando a las escuelas a acoger una multitud de alumnos de diferentes culturas. Esta multiculturalidad implica entender la escuela como un lugar de hospitalidad (Baptista, 2002) en el sentido de adoptar prácticas dialógicas y cooperativas en un marco de convivencia pacífica, co-construyendo una escuela más solidaria, intercultural e inclusiva (Madureira, 2023).

Se hace necesario, en el contexto de un cambio paradigmático, abandonar una cultura escolar deshumanizada y valorar una escuela intercultural en la que se privilegie la

comunicación y se ponga énfasis en una cultura de la convivencia en la que es importante aprender “a ser”, “aprender a convivir” y a conocer mejor a los demás, desarrollando el “Yo” y el “Tú” en contextos del “Nosotros”.

1.2. De la ética del control al paradigma de la convivencialidad

Si bien la acusación a la escuela de ser dogmática y autoritaria es un discurso reiteradamente utilizado por corrientes educativas como la pedagogía antiautoritaria, el anarquismo, la pedagogía crítica o la corriente desescolarizadora, desde las aportaciones de la sociología y, en concreto, desde los trabajos de Najmanovich (2019) se trata fundamentalmente de una cuestión ético-estética que genera el paradigma de la modernidad. Una ética del control fundamentada en el temor y la desconfianza hacia el otro, en la que, en palabras de Hobbes, “el hombre es el lobo del hombre” justifica una educación basada en la autoridad y la planificación bajo la creencia de que solo desde el control social es posible la convivencia pacífica y el desarrollo humano.

En sus estudios, Najmanovich (2019) demuestra como los sistemas biológicos se autoorganizan desde la cooperación, la ayuda mutua y el cuidado, estableciendo equilibrios capaces de asegurar la sostenibilidad. Para Najmanovich (2019) se trata no solo de una cuestión de dignidad sino, ante todo, de autogestión de sistemas complejos, desarrollo humano, creatividad y gestión del conocimiento. Frente a una escuela basada en la ética del control y la uniformidad propia de la modernidad, la escuela del siglo XXI necesita urgentemente desarrollarse sobre una ética de la convivencia y la cooperación como fórmulas de creación de significados (Maturana, 2014), autonomía (Freire, 2004), vivencias compartidas (De la Torre y Moraes, 2005), dignidad (Viché, 2023), convivencialidad (Illich, 1978) y revolución educativa (Acaso, 2013).

Desde la biología, autores como Maturana (2014) señalan cómo la conducta social y la propia naturaleza humana está fundamentada en la convivencia y la ayuda mutua; cómo los seres humanos progresan y se auto organizan a través de lazos relacionales sustentados en el lenguaje y el diálogo como fórmula de creación de significados y redes de interactividad.

La misma sociología ha puesto de manifiesto las contradicciones de unos sistemas educativos basados en la ética del control: el abandono temprano, el “bullying” y violencia escolar, elevadas tasas de analfabetismo funcional, brechas socioeconómicas de acceso y de salida del sistema, colonialismo pedagógico son realidades ampliamente estudiadas que, como afirma Najmanovich (2019), hacen necesario un cambio ético radical en la cultura educativa.

Superar la ética del control para adentrarnos en una cultura de la convivencia y la cooperación supone trabajar desde la dignidad, el respeto mutuo, el cuidado y la autoayuda, abandonando prácticas represoras y competitivas carentes de significado identitario y alejadas de los estándares de bienestar y desarrollo sostenible.

Este cambio ético-cultural lo concreta Acaso (2013) cuando plantea los ejes convivenciales y organizativos de la necesaria revolución educativa. Cambio en las dinámicas de poder, transformación en los sistemas de trabajo y organización del espacio, aprendizaje vivencial y colaborativo basado en la investigación compartida entre alumnado y profesorado a partir de inquietudes y vivencias significativas, superando sistemas de control basados en el currículum y la evaluación sancionadora.

1.3. Los espacios educativos como lugares de convivencialidad

Furter (1983) define los espacios educativos a partir de sus coordenadas relacionales y socioculturales. Para este autor la calidad de un espacio socioeducativo depende, ante todo, de las representaciones identitarias de la comunidad en que la autoestima colectiva, las redes de cooperación y apoyo mutuo, la capacidad de generar dinámicas de autoaprendizaje y la convergencia de estímulos socioculturales tienen más impacto en los resultados educativos que los aspectos relacionados con el currículum, los recursos, los métodos y la gestión institucional.

Desde esta perspectiva, coincidimos con Furter (1983) en que son los aspectos socioculturales, emocionales, relacionales e identitarios los que dan sentido e impulsan las dinámicas de autoaprendizaje, creatividad colectiva, innovación y desarrollo sostenible.

Es la capacidad que una comunidad tiene de generar narrativas y dinámicas de autoestima y autoaprendizaje la que va a determinar las potencialidades educativas del colectivo así como de autoaprendizaje de cada uno de sus miembros. En este mismo sentido, Najmanovich (2019) habla de “espacios alegres” para el aprendizaje colaborativo, la creación de redes de convivencia y el desarrollo de proyectos colectivos de investigación y aprendizaje servicio a la comunidad.

Acaso (2013), por su parte, define la comunidad educativa como la interacción de grupos de convivencia y trabajo colaborativo donde alumnos y profesores investigan cooperativamente, afrontan vivencias comunes en el seno de la comunidad que, en la medida que desarrollan proyectos de investigación e intervención sobre el entorno, promueven un conocimiento significativo aplicado a la realidad sociocultural generando, de esta manera, un aprendizaje creativo, innovador y vivencial.

En todo caso la gestión de espacios amables para un aprendizaje vivencial y significativo, lugares dotados de identidad en oposición a los denominados por Augé (2017) como “no lugares”, es una de las premisas que van a dar sentido y dignidad a la práctica socioeducativa en contextos comunitarios. La creación de espacios de relación, seguridad y autoayuda, comunicación y empatía, aceptación y refuerzo de la autoestima individual y colectiva, dotados de narrativas convivenciales potenciadoras de la investigación, la creatividad, el diálogo, la innovación y el trabajo colaborativo para la consecución de inquietudes y objetivos comunes son la clave para una gestión colaborativa del conocimiento.

De esta manera alimentamos una cultura comunitaria del aprendizaje y la sostenibilidad en la que las instituciones educativas se constituyen en comunidades de aprendizaje donde los diferentes agentes trabajan cooperativamente creando redes de comunicación e investigación basadas en la curiosidad, el acompañamiento y la autoayuda.

2. Caminos metodológicos para un cambio de paradigma

2.1. La mediación intercultural

La adopción de prácticas de mediación intercultural constituye uno de los caminos metodológicos para un cambio de paradigma centrado en una cultura de la mediación

(Torremorrell, 2008). Creemos que estas prácticas contribuyen a romper con el asimilacionismo y el integracionismo.

El asimilacionismo se centra en un modelo monocultural y etnocéntrico. Se caracteriza por prácticas encaminadas a absorber diferentes culturas minoritarias en el sentido de una sociedad homogénea prevaleciendo los valores de la cultura dominante. De esta forma, se fomenta la exclusión de estos colectivos y se anulan sus posibilidades de movilidad social.

A su vez, el integracionismo expresa un proceso social en el que las minorías tienen mayor libertad de expresión, aunque este espacio se limita a aspectos que se armonizan con la cultura dominante y no generan conflictos. Este modelo aboga por una educación que respete las diferencias culturales.

En un primer estadio comenzaron a surgir actividades que valoraban la diversidad de la población escolar y promovían habilidades para una experiencia multiétnica. Posteriormente, el pluralismo comenzó a adoptarse como modelo que consagraba el derecho al mantenimiento y desarrollo de todas las culturas dentro de una sociedad, conviviendo en plena libertad, implicando, ideológicamente, la igualdad de oportunidades para todos los grupos culturales ante la educación y el desarrollo de una ciudadanía plena a través del mantenimiento de las identidades culturales.

Sabemos que el pluralismo implica un cierto relativismo cultural que concibe la cultura como algo estancado que permanece inalterable en el tiempo, conduciendo al cierre de cada cultura en sí misma y limitando la comunicación entre culturas.

Es así como avanzamos hacia la construcción de un “pluralismo democrático”, a través de la valorización de la interculturalidad en la que la diversidad constituye una expresión de riqueza. La interculturalidad es la base de la mediación intercultural porque se centra en la relación, la comunicación y la convivencia entre culturas, fomentando lo que Edgar Morin (2001) definió como “mestizaje”. La interculturalidad se desarrolla así en un proceso del compartir basado en los principios de diálogo, igualdad y justicia, en una relación de complementariedad entre culturas, favoreciendo la co-construcción de una cultura de mediación intercultural.

La mediación intercultural constituye una práctica que contribuye a aprender a vivir y convivir, a aprender a apreciar al otro, superando el lenguaje dicotómico “nosotros y otros” y generando una cultura mediadora centrada en la pedagogía de la convivencia (Peres y Madureira, 2022).

2.2. El diálogo socioeducativo

Maturana señala como “lo central del fenómeno social humano es que se da en el lenguaje y lo central del lenguaje es que sólo en él se dan la reflexión y la autoconciencia” (2014, p. 34). Para este autor, la adquisición del lenguaje es lo que nos caracteriza como seres inteligentes posibilitando el aprendizaje, la cooperación y el desarrollo humano. También establece una relación directa entre el lenguaje y el fenómeno que denomina como “la conversación” a través del cual se produce la reflexión, en cuanto acto colectivo, y la toma de conciencia que posibilita el aprendizaje y la transformación. En este sentido coincide con Freire (1973) cuando afirma que las personas no nos educamos solas, sino que lo hacemos colectivamente por medio del diálogo. Para Freire el diálogo permite una lectura crítica del mundo que nos rodea y nos mediatiza. Mediante él, reconocemos nuestro mundo, somos capaces de dotarlo de significado y nos posicionamos críticamente a través de la palabra que es acción transformadora. En este sentido Gadotti (2006) al desarrollar las aportaciones de Freire afirma que la dialogicidad es “(...) el diálogo que tiene lugar en la praxis, en la militancia, el compromiso social (...)”. Un diálogo que supone algo más que intercambiar ideas, es ante todo socializar vivencias, buscar significados, decodificar estereotipos, analizar la realidad, encontrar narrativas convergentes, generar conocimiento y posicionarse ante la realidad. Ello solo es posible en una relación interactiva, horizontal, en la que nadie pretende cambiar a la otra persona, pero en la que somos conscientes que el encuentro, la comunicación y el trabajo colaborativo provocarán el aprendizaje y la transformación social. La dialogicidad supone un “plus vivencial” que nos permite encontrarnos como personas, aprender del mundo que nos rodea, generar redes convivenciales, posicionarnos críticamente aportando nuestra propia “palabra” y transformar nuestro entorno convirtiéndolo en un contexto vital más amable y sostenible.

2.3. La transformación narrativa y el aprendizaje convivencial

Los seres humanos damos significado a nuestras vidas a través del lenguaje, así lo manifiestan culturas y mitos ancestrales y lo acredita desde la filosofía hasta la neurologüística (Maturana 2014). A través del lenguaje creamos narrativas que tienen como finalidad dar sentido a nuestra vida, justificar nuestras conductas más radicales y organizar nuestra vida en comunidad. Nuestras inquietudes y anhelos son transmitidos mediante la palabra y auto narrados a través de relatos que tienen como argumento la interpretación emocional que las personas damos a nuestras vivencias y nuestras relaciones.

Como apunta Ortín (2007) citando a Whitehead “No hay manera de imaginar la vida a no ser por medio del pensamiento narrativo del relato”. Narrativas de vida que nos permiten entendernos a nosotros mismos, encontrarnos con las otras personas, generar proyectos de vida y posicionarnos ante la cultura, la sensibilidad (Anaya, 1977) y el aprendizaje.

Al mismo tiempo, como afirma White por medio de los relatos “(...) gobernamos nuestros pensamientos, nuestras relaciones con los demás, nuestra relación con nosotros mismos, incluso la relación con nuestros cuerpos” (2002, p. 21).

Estas premisas nos llevan a comprender la importancia que las narrativas individuales y colectivas tienen en relación a las dinámicas de autoestima, aprendizaje y consolidación de las identidades y la cultura comunitaria. En este sentido, las estrategias dialógicas de expresión e intercambio de relatos, socialización de experiencias individuales y colectivas, interpretación de significados y transformación circular narrativa (Coob, 2016) van a ser fundamentales en la tarea cotidiana de educadoras y educadores en su trabajo de acompañamiento y gestión del aprendizaje.

De manera que, podemos afirmar que las dinámicas de transformación y creación de conocimiento pasan por procesos de transformación narrativa que impulsan a las personas y las comunidades a generar procesos de autoaprendizaje y sostenibilidad. Una transformación narrativa que se facilita a partir de emociones y vivencias compartidas, la reflexión crítica, el intercambio narrativo y la búsqueda de nuevas narrativas facilitadoras del encuentro, la creatividad y la innovación (Viché, 2022).

3. Competencias convivenciales, emocionales e interculturales para un cambio en la relación educativa

En la actualidad, la convivencia en los centros educativos se ha convertido en un tema prioritario en la agenda educativa, tanto en España como en Portugal y en otros países (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021; Martins, 2017). La convivencia se define como "la acción de convivir" y se entiende como la capacidad de vivir juntos de manera pacífica y respetuosa, con un alto grado de tolerancia y empatía hacia los demás (Real Academia Española, 2021).

Para desarrollar un cambio en la relación educativa, es importante entender la escuela como un *locus* privilegiado de aprendizaje social (Madureira, 2019) asumiendo un papel central "en la transformación de los conflictos, en la prevención de la violencia y de conductas menos asertivas, a través de la mediación y prácticas de animación que fomentan el diálogo y la mejora de los vínculos entre toda la comunidad educativa" (Madureira, 2019, p. 57).

En Portugal, el perfil de los estudiantes a la salida de la escolaridad obligatoria habla sobre la necesidad de entender la escuela como un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, donde los estudiantes adquieren múltiples alfabetizaciones que es necesario movilizar, reconfigurándolas para responder a las demandas de estos tiempos de imprevisibilidad y cambio acelerado (Martins, 2017).

Para promover un clima de convivencia positivo en los centros educativos, es necesario desarrollar en los estudiantes y en el profesorado una serie de competencias convivenciales, que les permitan interactuar de manera respetuosa, pacífica y tolerante (Estévez et al., 2016). Estas competencias incluyen habilidades comunicativas, resolución de conflictos, empatía, asertividad, cooperación, tolerancia (Bisquerra, 2015), así como la escucha activa, el diálogo, la creatividad y la responsabilidad, valorando el potencial de los contextos cooperativos (Madureira, 2019). Asimismo, la formación del profesorado en competencias emocionales se ha convertido en un elemento clave para la promoción de un clima de convivencia positivo en los centros educativos (García-Sánchez, 2016). Además, el desarrollo de estas competencias en el profesorado es

fundamental para que puedan transmitir las a sus estudiantes y para que puedan gestionar de manera adecuada situaciones de conflicto en el aula.

En relación con la educación para la ciudadanía, se ha destacado la importancia de una visión crítica y reflexiva que promueva la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad (Sánchez-Paniagua, 2014). En este sentido, la UNESCO (2016) establece la necesidad de promover la educación para la ciudadanía global, que permita a los estudiantes comprender y reflexionar sobre las realidades sociales, culturales y políticas de su entorno. Madureira (2023) resalta la necesidad de desarrollar “prácticas de educación ciudadana a través de la formación y empoderamiento de agentes educativos de la comunidad y en la comunidad” (p. 42), por lo que las competencias convivenciales se han convertido en un elemento clave para el desarrollo de un clima de convivencia positivo en los centros educativos, en diversos países como España y Portugal. Estas competencias incluyen habilidades comunicativas, resolución de conflictos, empatía, asertividad, cooperación, tolerancia, entre otras.

Asimismo, la formación del profesorado en competencias emocionales y la promoción de una educación para la ciudadanía crítica y reflexiva son fundamentales para promover un clima de convivencia positivo en los centros educativos (Bisquerra, 2015; Estévez et al., 2016; García-Sánchez, 2016; Madureira, 2019; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021; Real Academia Española, 2021; Sánchez Paniagua, 2014; UNESCO, 2016).

Cabe destacar también la importancia de las representaciones identitarias en la construcción de un espacio socioeducativo de calidad, que va más allá de los aspectos materiales y organizativos. Esta idea coincide con la importancia que se le otorga en la literatura a la educación emocional y a la promoción de competencias convivenciales como elementos clave para fomentar una convivencia positiva en el ámbito educativo. En este sentido, Bisquerra (2003) destaca la relevancia de la educación emocional como una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que permita a los estudiantes resolver conflictos, comunicarse efectivamente, empatizar con los demás y construir relaciones interpersonales saludables. Por su parte, Estévez, et al.

(2016) señalan que la implementación de programas de educación socioemocional puede contribuir a mejorar la convivencia escolar y reducir la violencia en el contexto educativo.

Asimismo, García-Sánchez (2016) destaca el papel crucial que juega el profesorado en la promoción de la convivencia y la prevención del acoso escolar, y subraya la importancia de que los docentes desarrollen competencias emocionales para poder abordar los conflictos y fomentar una cultura de paz en el aula.

En este sentido, resulta relevante la propuesta de Sánchez-Paniagua (2014) de promover una educación para la ciudadanía crítica y reflexiva que fomente la participación activa y consciente de los estudiantes en la vida social y política, que les permita desarrollar habilidades como la escucha activa, el diálogo constructivo, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones informada y responsable. La conciencia crítica, que implica comprender las dinámicas de poder y desigualdad presentes en la sociedad, se manifiesta en una reflexión profunda sobre los prejuicios y privilegios personales, lo que conduce a una transformación personal necesaria para abordar las diferencias culturales (Aguilar Idáñez y Buraschi, 2023). Además, la acción social desempeña un papel fundamental en este proceso al implicar un compromiso activo para combatir la discriminación y la marginación.

Esta perspectiva se enmarca dentro del enfoque de la educación para la ciudadanía global propuesto por la UNESCO (2016), que busca fomentar el desarrollo de competencias interculturales, críticas y solidarias que permitan a los estudiantes comprender y actuar sobre los desafíos globales actuales.

Es crucial enfocarse en el desarrollo de competencias interculturales en el ámbito educativo para abordar la diversidad que se encuentra en las aulas y promover un ambiente de convivencia inclusivo y respetuoso. Estas competencias no se limitan simplemente a la interacción en entornos multiculturales; van más allá desafiando las estructuras de desigualdad y poder arraigadas en la sociedad. Según Leeds Hurwitz (2017), estas habilidades implican un proceso de transformación a nivel personal, organizacional e institucional, reconociendo la necesidad de un cambio profundo para alcanzar la justicia social.

Para integrar efectivamente las competencias interculturales, se requieren cambios significativos a nivel organizativo y político (Hernaiz-Agreda, 2019). Es crucial reconocer que estas competencias no funcionan de manera aislada, sino que están estrechamente relacionadas con las competencias convivenciales, lo que ofrece una oportunidad para su integración práctica (González Alonso et al., 2019). Esta integración crea espacios educativos donde se celebra la diversidad y se promueve activamente la equidad y la inclusión.

En este contexto, promover este tipo de competencias implica la creación de entornos educativos seguros y enriquecedores que fomenten el diálogo entre culturas, la comprensión mutua y la colaboración entre personas de diferentes orígenes. Esto no solo mejora la convivencia en los centros educativos, sino que también prepara a los estudiantes para participar de manera activa y responsable en una sociedad cada vez más diversa y globalizada.

4. Conclusión

Este trabajo pretende reflexionar sobre el cambio de paradigma comunitario convivencial necesario en toda práctica educativa que quiera superar la ética del control social, enunciando algunos caminos para una educación digna, dialógica y multi/intercultural como práctica de una sociedad convivencial fundamentada en una educación dialógica, narrativa, intercultural y transformadora. Una educación digna basada en la decolonialidad, la inclusión, la convivencia y la sostenibilidad como principios de una sociedad en transformación.

En este sentido la Pedagogía Social constituye una forma de entender la práctica educativa, a través de la valorización de la relación con el otro, trabajando el “yo” y el “tú” en un contexto del “nosotros”. De esta forma se desarrollan procesos de transformación narrativa de convivencia y bien estar social a través de una pedagogía digna, promoviendo el contacto intercultural, contribuyendo así al empoderamiento, formación y transformación de los agentes educativos involucrados en procesos de educación y formación permanente a lo largo de la vida.

5. Referencias

- Acaso, M. (2013). *Reduvolution. Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Aguilar Idáñez, M. J. y Buraschi, D. (2023). Competencias interculturales emancipadoras para una intervención socioeducativa transformadora. *Quaderns d'animació i educació social*, 38, 1-28.
- Anaya, G. (1977). *Una ruptura en la enseñanza*. Fernando Torres Ed.
- Auge, M. (2017). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. B Gedisa.
- Baptista, I. (2002). Lugares de Hospitalidade. Em Célia Maria de Moraes Dias(Org.). *Hospitalidade, Reflexões e Perspetivas*. São Paulo: Manole, pp. 157-164.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.
- Castells, M. (2012). *A sociedade em rede*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coob, S. (2016). *Hablando de violencia. La política y las poéticas narrativas en la resolución de conflictos*. Gedisa.
- De la Torre, S., Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Ediciones Aljibe.
- Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., & Jiménez, T. I. (2016). Programas de educación socioemocional y mejora de la convivencia escolar: una revisión de la literatura científica. *Revista de Educación*, 372, 162-186. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-372334>
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.
- Gadoti, M. (2006). Dialogicitat, hemenèutica i educació. En VVAA. *Sendes de Freire*. Denes Editorial.
- García-Sánchez, J. N. (2016). El papel de las competencias emocionales del profesorado en la prevención e intervención del acoso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 125-141. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.214181>

González Alonso, F., Guzón Nestar, J. L., Castro Hernández, R. M. D., y Carballa Rivas, N. M. (2019). Claves para mejorar la convivencia en contextos socioeducativos. *Educación y Futuro*, 41, 107-132.

Hernaiz-Agreda, N. (2019). *Analysis of general competences for employability and socio-cultural adaptation: Spanish graduates in Education working in Europe* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC.

Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. Barral.

Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021).

Convivencia escolar. <https://www.educacionyfp.gob.es/convivencia-escolar.html>

Madureira, C. (2023). Laços entre Nós: olhares em torno da educação cidadã no sentido do desenvolvimento humano solidário. In Jorge Areias; José Dantas Lima & Marcelino de Sousa Lopes. *Associativismo e Animação sociocultural: reflexões e inquietações à volta da educação, autonomia, participação, voluntariado e cidadania*. Intervenção, pp. 39-45.

Madureira, C. (2022). *Projeto de escola intercultural – Desafios da Rede de Escolas para a Educação intercultural*, Em Joana Baía; José Dantas & Marcelino de Sousa Lopes (coords.) (2022). *Educação, Inclusão e Diversidade*. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural, pp. 73-80.

Madureira, C. (2019). *A mediação/animação socioeducativa: estratégias de desenvolvimento e educação comunitária*. Em Franclim Castro e Sousa; José Dantas & Marcelino de Sousa Lopes (coords.) (2019). *Animação Sociocultural, território rural, património, turismo, envelhecimento e desenvolvimento comunitário: estratégias, recursos e métodos de combate ao despovoamento*. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural, pp. 57-61.

Madureira, C., Viché, M., Hernaiz, N. (2024). *Pedagogía de la Dignidad. Caminos para una Sociedad Convivencial*. Actuem Llibres

Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Maturana, H. (2014). *Transformación en la convivencia*. Ed. Granica.

- McLuhan, M. (1974). *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. Cultrix.
- Morin, E. (2001). *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Instituto Piaget.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del Saber*. Noveduc. Perfiles.
- Ortín, B. (2007). Relatos sobre el origen de la humanidad, En revista Quaderns d'Animació i Educació Social, nº 5, Enero 2007, ISSN 1698-4404.
- Peres, A. P. & Madureira, C. (2022). *Caminhos de e para a interculturalidade*. A página da educação nº 219, pp. 36-37.
- Real Academia Española. (2021). Convivencia. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/convivencia>.
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2014). Educación para la ciudadanía crítica y reflexiva. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 26(1), 89-109. <https://doi.org/10.14201/teri.8727>
- UNESCO (2016). Educación para la ciudadanía global: Marco de acción. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246937s.pdf>
- Viché, M. (2022). La pedagogía de la dignidad: el protagonismo de la infancia en las dinámicas institucionales. *Cuadernos Universitarios*, 15, pp. 83-96.
- White, M. (2002). *Reescribir la vida. Entrevistas y ensayos*. Gedisa.