



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 9 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2013
205-234

INTER-CULTURALIDAD, PODER Y CAMBIO SOCIAL :
EL DESAFÍO DEL MEDIADOR ESCOLAR

INTERCULTURALITY, POWER AND SOCIAL CHANGE:
THE CHALLENGE OF THE OMBUDSMAN SCHOOL

Tiziano Telleschi

Resumen

El ensayo pretende precisar y presentar el perfil educativo y social del mediador escolar a través de una serie de reflexiones surgidas a raíz de una amplia confrontación sociológica y antropológica sobre el tema de la Mediación entre actores en condición asimétrica y conflictual (en particular examinando el 'Modelo circular' de Sara Cobb y el 'Modelo transformativo' de Bush & Folger) en vistas de un cambio social. Luego elige los pilares de una pedagogía de las desigualdades en las sociedades multiculturales re-elaborando dos conceptos, el de poder (sobre la traza de Foucault) y el de diálogo intercultural (remitiéndonos a *diálogos* de Platón y a *dialogicidad* de Paulo Freire). Finalmente, diseña un método educativo orientado en los valores con el que el mediador escolar ponga en marcha una cultura de diálogo en la cotidianidad que cuente con un intercambio recíproco entre el alumnado y respectivas familias, culturalmente diferenciados, con el profesorado y el mundo exterior a la escuela.

Palabras clave: interculturalidad, mediación, poder, desigualdad, valores, educación, cambio social.

Abstract

This essay points out the educational and social profile of the School Mediator through a large sociological and anthropological confrontation on Mediation between actors in conflictive and unsymmetrical position (particularly the Sara Cobb's 'Circular Model' and the Bush & Folger 'Transformative Model') with the

RECIBIDO: 11 DE ABRIL DE 2013 / APROBADO: 29 DE JUNIO DE 2013

final aim of starting a social change. Therefore, the essay fixes the mainstays of a pedagogy of inequalities in multicultural societies by the re-elaboration of two concepts: power (from Weber to Foucault) and intercultural dialogue (referring to Plato's *diálogos* and to Paulo Freire's *dialogicidade*). Finally, it supplies an educational value-oriented method which enables the Scholar Mediator to start up a culture of the dialog in day to day life leading to a reciprocal exchange between alumnus and respective families, culturally differentiated, and the professorship and the world outside the school.

Key words: interculturality, mediation, power/domain, inequalities, education, values, social change.

PRÓLOGO

En las sociedades multiculturales, a causa de la globalización, se va incrementando la indiferencia hacia lo ajeno y las desigualdades. El terreno más propicio para enfrentar estos fenómenos desagregativos es el educativo y la escuela, el ámbito operativo en grado de promover, hoy en día, la reflexión entorno a los conflictos y las estrategias empleadas a la hora de darles respuestas. Por lo tanto necesitamos construir el perfil profesional del Mediador escolar-ME de forma tal que abra una vía preventiva y educativa de gestión de los conflictos y superación de las desigualdades. Con tal propósito se diseña un itinerario en unos puntos claves. Con el primero se intenta definir la Mediación intercultural-MI (una intervención activa que genera un *valor adicional* no previsto en inicio por las partes en relación y/o discrepancia, después se aprecia en qué consiste el asunto del intercambio intercultural (los "vínculos fuertes" del contenido en valores antes que bienes y servicios). En tercer lugar se involucra el "contexto" de la mediación, subrayando que el significado que atribuimos a la diversidad cambia según el contexto de vida y sus "reglas" de funcionamiento, en aquellos casos del contexto-escuela. Los temas referidos entrelazan el Poder (una fuerza inextinguible y onnipresente, también en las manos del ME). Haciendo uso de tales adquisiciones, delineamos un método educativo pluridimensional que combina ya sea los contenidos (valores) como la estrategia extra-escolar (gestión del Poder). Con tal competencia el ME genera como *valor adicional* los primeros pasos de una moral de una nueva proximidad: crea una mentalidad psico-cultural con la que los alumnos, profesores, familias,

escuela e instituciones puedan abrirse a discusiones colectivas que lleven a un cambio social dirigido a una sociedad *posible*.

EL “MÁS ALLÁ” DE LA MEDIACIÓN.

Como primera aproximación la Mediación es un “medio” que permite realizar algo de diverso de ella misma: desde la restauración de un diálogo o desde la transformación positiva de un conflicto, genera un *extra* inicialmente no previsto por las partes implicadas. O sea, consiste en la posibilidad de evocar la conciencia de las partes a compartir un “ir más allá” de lo que ocurre *hic et nunc* en un conflicto (ya sea de tipo laboral, jurídico, familiar, sanitario, escolar u otros). Este “ir más allá” es precisamente la meta de cada mediación y constituye el asunto del presente ensayo. Como los *Peace Studies* (especialmente los que tocan los conflictos sociales) y los estudios sobre la gestión de los procesos de participación social (en orden a la democracia, la ecosostenibilidad ambiental, etc.) arriesgan el quedarse fuertemente ambiguos si no admiten en su horizonte lo *nuevo* que puede o debe nacer del estar “dentro” del conflicto, del mismo modo la actividad de mediación deberá abrir la posibilidad que de relaciones asimétricas y desiguales nazcan formas *superiores* de relaciones entre las partes y, en orden, un *mejoramiento* de la convivencia; quiere decir que el *valor añadido* será tal de *anticipar* - en específico en los conflictos “duros” como los de la igualdad por los derechos colectivos, los conflictos sindicales o ambientales - la arquitectura de un nuevo escenario que mejore la calidad de la vida colectiva o de la cohesión social, además de reequilibrar las expectativas y las competencias de los actores individuales y los poderes sectoriales. Sirva el ejemplo de un conflicto entre los más ordinarios. En un Hospital surge un conflicto entre un técnico de laboratorio y el dirigente médico o la administración sanitaria con respecto a los turnos de trabajo o los extraordinarios. La mediación no deberá únicamente tener cuidado de limar el conflicto (con una conciliación, un arbitraje, un acuerdo) incrementando la autoestima de una y otra parte en causa o la confianza entre ellas (*learned hopefulness*); en tal caso intervendría sobre los efectos visibles de la diferencia y sobre una esfera de poder (la jerarquía) pero dejando latentes las causas ‘objetivas’ de nivel macro que más o menos indirectamente la han provocado. Si la causa desencadenante del conflicto se debe a la carencia de personal, entonces la causa remota está en la disponibilidad de los recursos o

en la gestión del Reparto, que a su vez reenvía al sistema de *welfare* regional y nacional. En buena sustancia, la intervención del mediador deberá ‘pacificar’ las partes pero buscando como repercusión final un *plus adicional* de beneficio más allá de la rutina convencional cotidiana entre las partes, que consistan tanto en la expansión de los grados de libertad de los actores individuales en relación con el aumento de la calidad y productividad del servicio del Hospital con respecto a organización y, al final, del sistema de protección del bienestar colectivo. En cambio, es sabido que en general prevalece la idea de mediación como intervención no sobre los contenidos, las causas y las motivaciones, (ideológicas, culturales, estructurales) del conflicto, sino sobre los efectos pragmáticos que tienen sobre el comportamiento de las partes en causa: tanto que la primera Carta deontológica de los Mediadores interculturales, creada en Francia (Profession Banlieu, 2006) especifica que el operador no tiene la obligación de obtener resultados (a lo sumo como en la propuesta del Estado de Quebec, de alcanzar un *accomodement raisonnable*, una «solución razonable»)¹. En tal modo la mediación termina por valerse de un modelo de integración que vincula al inmigrado o la parte minoritaria al cuadro normativo elaborado y gestionado por la misma parte mayoritaria, con el resultado de transformar las desigualdades sociales en diferencias culturales y el reconocimiento al derecho de vivir los propios estilos de vida en la legitimación de una versión inédita de la inferioridad: la desigualdad social asume la forma inofensiva de la diferencia reivindicada y ghetizada (Z. Bauman, 2001); por el contrario, la mediación cultural reclama «una concepción fluida y abierta de la Ley, donde exista espacio para la creación y la adaptación recíproca» que mire a la «transformación de las normas existentes y a la creación de nuevas» (como apunta el abogado catalán Jordi Agustí-Panareda, 2008: 103).

Los más innovadores *Peace Studies* enseñan que una transformación del conflicto sea posible no simplemente aplanándolo - como si la situación garantizara la armonía o la síntesis - sino accionando *sobre* el conflicto, *a través* del conflicto, *por* el conflicto: interviniendo en las raíces de las desigualdades y del poder. En las palabras del psicoanalista/activista argentino Benasayag (M. Benasayag, A. Del Rey, 2007) las desigualdades van entendidas no como testimonio de los límites de cómo es la sociedad, sino como testimonio

¹ No asombre que el Manual sobre la Mediación que ha marcado una fase importante en la historia de la Mediación en los Estados Unidos (*The Promise of Mediation*, de R. Baruch Bush y Joseph Folger, 1994) cuando entiende superar la visión evaluativa de la intervención del mediador, no sepa poner como distinción de la resolución del conflicto más que el principio de dar un sentido y una guía al uso de ciertos instrumentos prácticos.

de la sociedad que *quisiéramos*, o sea, como auténticos “laboratorios” en cuyas posibilidades inéditas de convivencia puedan ser imaginadas o creadas (derechos universales, participación, distribución del poder, justicia, etc.).

Aquellos estudios, para construir un nuevo escenario de las relaciones sociales, confían al Mediador la legitimidad de las relaciones disimétricas y conflictivas. Objetivo que - bien conocido por los profesionales del sector - será siempre obstaculizado por las partes dominantes a las cuales les crea desconfianzas y sospechas porque quien gobierna los espacios de vida es atraído por la idea de poder gestionar el conflicto, pero no quiere, por esta vía, perder el control sobre las relaciones y sobre sus mecanismos de funcionamiento.

Cuando el conflicto ocurra entre grupos culturales, el “plus adicional” no será obtenible hasta que las partes permanezcan en condiciones fuertemente desiguales. «Hoy el multiculturalismo, mañana la interculturalidad», es el *eslogan* con el que el antropólogo Giménez Romero, a continuación de los estudios en el terreno entre los indios de Guatemala y de otras poblaciones de América Latina, sintetiza el principio según el cual el intercambio llega a ser fructífero sólo cuando las causas de la asimetría y de la desigualdad de inicio sean sanadas a través del pleno reconocimiento de los derechos sociales y políticos. Si como con «interculturalidad se reconoce y se intercambia lo que se tiene en común», la Mediación intercultural-MI debe, primero, satisfacer la necesidad de justicia y equidad, o sea, preservar con un adecuado *empowerment* la identidad de la parte “débil” o minoritaria, reconocer los derechos correspondientes a los valores fundativos y respetarlos y, sobre la base de este multiculturalismo, configurar un proceso intercultural (C. Giménez Romero, 2008: 154-155) o intercambio de valores².

En el intercambio, a la parte “fuerte” le corresponde seguir un preciso camino intercultural. Si en el contacto y la mediación entre culturas, la noción

² Considero apropiada la metodología del antropólogo de la Univesidad Complutense de Madrid puesto que trata de un interculturalismo ya sea ético que normativo en el cual la Mediación busca incidir tanto sobre la persona, la situación determinada como sobre el contexto cultural, y porque para cada nivel perfecciona los instrumentos operativos del modelo “circular” de Sara Cobb. Me alejo en cambio del objetivo final de la MI, remitido a calidades genéricas «*que deberían prevalecer en una sociedad democrática*» (p. 10); la indeterminación del ideal democrático opuesto como término ‘*ad quem*’ vuelve aleatoria la entera obra de MI y de *empowerment* con los principios conectados de justicia e igualdad reduciendo los efectos positivos pronosticados por muchos estudios sobre intercultural. Chiara Giaccardi busca el factor-clave de la transformación del conflicto en un cambio de comunicación que comprometa la colectividad. (C. Giaccardi, 2008: cap. V; J.Caune, 1999: 12, 192); otros en una casuística comportamental casi infinita (L. Luison, S. Liaci, 2000; cap. V) o una deseable pero imprecisa coexistencia (T. Di Rosa, 2005; 54; v.a. D. Bramanti, 2005; A. Rodríguez Moya, E. Souto Galván, 2009: cap. 1). De otro aquilatamiento es el término casi aislado del psicólogo social Gergen: «La finalidad de los procesos mediadores no es llegar a un acuerdo. La transformación es un proceso generador de nuevas interpretaciones de la realidad, que excedan la mediación y repercutan en el entorno social» (K. J. Gergen, 2000)

de “cultura” es una etiqueta que prevalentemente se atribuye al bagaje de los inmigrados o grupos étnicos minoritarios, por el contrario la cultura de la sociedad mayoritaria o anfitriona es generalmente aceptada como una noción indiscutible. A pesar de esto, es del todo evidente como la idea de cultura sea sentida frágil y discutible por estos últimos actores.

De hecho, el impacto de los estilos de vida cotidiana, los ritos religiosos y las costumbres de los migrantes o de los grupos étnicos en general radicalmente diversos, terminan por sacudir la conciencia de la parte mayoritaria e impulsarla a preguntarse cuáles son los presupuestos culturales (con respecto a la convivencia social, las relaciones de género, la democracia, etc., además de la percepción de espacio y tiempo) de los cuales alimenta la propia vida y sobre los cuales la sociedad se sostiene.

La parte mayoritaria, no encontrando anclajes porque “líquidos”, de modo que inaprensibles y poco fiables, y a falta de una educación intercultural, no puede más que afanarse en una búsqueda contorsionada de pilares de identidad ciertos. Consigue que la MI, en lo que respecta la parte mayoritaria, deberá educar a los actores a reconocer las virtudes y las carencias de la propia identidad cultural para poderla comparar, además, con la de la parte minoritaria y poner en marcha un intercambio fecundo entre culturas.

En resumen, atribuyendo a la Mediación una fuerza de persuasión con respecto a las partes en conflicto, quiere decir que posee poder de decisión y que tiene en cuenta con quien lo detenta. Por lo tanto el *poder* constituye junto a *empowerement* e *identidad*, el trío de conceptos claves de la Mediación misma.

MEDIACIÓN Y PODER.

Del poder, este huidizo como omnipresente fenómeno, tomemos un punto: tiene la capacidad de producir conocimientos, tomar decisiones y dar orden a las cosas, además de las más célebre de las manipulaciones y subordinaciones, por lo tanto le va reconocida la capacidad (*chance*) de influir - ya sea en modo constructivo que constrictivo - sobre todas las esferas y contextos del actuar y determinar la estructura y el desarrollo.

En estos contextos, ya sean los del mercado o los de una discoteca, un aula de clases como un cuartel, la familia o la iglesia, una relación erótica o de caridad, un tribunal como una sede deportiva, etc, o sean esferas como la

economía, el saber, el derecho, la religión, etc., el poder se ejercita en varios grados de influencia y bajo múltiples formas que la literatura especializada posterior a Max Weber ha puesto en evidencia.

El poder es una especie de energía social que nace de, y soporta, las relaciones entre los individuos, aunque si no está presente en todas las relaciones desde su surgimiento; es una fuerza mágica que cada autor dispone al *mover* las acciones de otro hacia direcciones y objetivos determinados que pueden ser limitantes o *no* necesariamente limitantes de la conducta y la autonomía del otro: una energía neutra que, aún sufriendo las consecuencias históricas y estructurales, se libera en un determinado contexto relacional y posee la capacidad de poner en marcha las cosas, de tomar decisiones con el objetivo de que algo exista. Michel Foucault ha descrito muy bien esta característica, no como una sustancia, sino como una experiencia, como una actividad relacional. Y es que, como le gustaba decir «el poder no se posee, se ejerce»:

«Por todas partes en donde existe el poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente pero se sabe quién no lo tiene». (M. Foucault, 2001: 84).

Para el filósofo francés, el poder es positivo, esto es, no es violencia ni tampoco un mecanismo sólo negativo e implícitamente renovable:

«Qué fácil sería sin duda dismantelar el poder si éste se ocupase simplemente de vigilar, espiar, sorprendernos, prohibir y castigar; pero no es simplemente un ojo ni una oreja; incita, suscita, produce, obliga a actuar y a hablar» (M. Foucault, 1999: 405).

Y en otro texto:

«Hay que cesar de describir siempre los efectos del poder en términos negativos: "excluye", "reprime", "rechaza", "censura", "abstrae", "disimula", "oculta". De hecho, el poder *produce realidad*, produce ámbitos de objetos y *rituales de verdad*» (M. Foucault, 1978: 198; cursiva mía).

El poder, en definitiva, es un «juego relacional» que se juega en el tejido social que es nuestra condición humana (la sociedad constituye una «compleja red de relaciones de poder»): nosotros mismos estamos entre las muchas cosas que produce el poder: produce los significados que alimenta y guían nuestra vida.

También el MI ejercita un poder de organización y construcción. No sólo a aquel a quien pide gestionar un importante recurso (un servicio, benefits en dinero, una reclamación o protesta) con quien se pueda ganar o influenciar la voluntad de los demás, pero *produce una realidad* de cierto tipo. Su acción institucional, hecha de *rituales* consolidados como el uso de un *kit* de la acogida (protocolos de recibimiento, buenas prácticas, etc.) y técnicas de aprendizaje (ritmos y contenidos de la escolarización, manuales que expliquen la diversidad, etc.) termina por catalogar lo diverso dentro de una idea de cultura siempre igual en el tiempo e igual para todos. Con estos rituales, el MI explica aquel indio o gitano o chino encuadrándolo dentro de rasgos antropológicos físicos supuestamente conocidos. Presentándolo como fruto puro de una cultura estándar descuidando sin embargo la diversidad intercultural, los trayectos de vidas individuales y la absorción diferenciada de los rasgos de costumbres y de contexto, así como las contaminaciones que la referida cultura ha sufrido en el tiempo: así escamondado, al “diverso” pegando nuevos estereotipos a su vez generadores de nuevas diferenciaciones culturales (se dirá: el chino, el gitano, el indio “es así porque así es su cultura”). Ciertamente, haciendo de esta manera el MI simplifica lo desconocido pero restituye el cuerpo ajeno igual a como quisiéramos que fuera, pues lo integra sólo porque lo encierra en un perfil ahora aceptable. En definitiva el MI está llamado a disciplinar aún cuando involuntariamente, el conflicto latente y a hacerse portador de un racismo institucional propiamente porque no descubre un evidente etiquetamiento negativo sino que oculta los factores sociales y de poder de la exclusión y descuida las manipulaciones políticas.

A pesar de estos riesgos no deseados, el MI críticamente advertido de la fuerza del poder puede usarlo en modo positivo. Sobre la traza de los estudios de Foucault y de otros autores, se debe remarcar de hecho que el poder, si bien inextinguible y omnipresente, tiene una capacidad gradual no sólo de influencia sino también de negociabilidad, y se presenta en modos, tiempos y profundidades diferentes según la fuente (y la legitimidad reconocida), el grado de obediencia que la parte destinataria le atribuye, el tipo de contexto - micro o macro, del cotidiano o institucional, etc.- en el que viene ejercitado y el número y calidad de las esferas en que actúa bajo variadas formas. Tenemos por lo tanto un poder relacional que, en lo que respecta a propiedad intrínseca de cada relación, es visible y negociable; un poder simbólico o metapoder, capaz de construir un imaginario social hecho de significados, símbolos y creencias que en la medida en que son interiorizadas por los individuos son cada vez

más percibidas como naturales e inevitables aunque fruto de una dinámica histórica o de una invención humana; una dimensión de gubernamentalidad (M. Foucault, 1999) por la cual, trámite un conjunto de saberes evidentes (de la ciencia) y saberes implícitos (fundamentados en los aparatos del Estado, en la tecnología y en la religión), se producen “verdades” que en un proceso bidireccional se incorporan en un polvillo de microprácticas (o de tecnologías del sí, entre ellas el *kit* de aquí arriba) obteniendo de los autores encargados una involuntaria legitimación. Al punto extremo de la escala encontramos la dimensión de dominio. Mientras que la simbólica y de gubernamentalidad se ejercitan en *condiciones asimétricas pero en régimen de libertad*, de forma tal que los destinatarios al final estén en grado de revelar en alguna medida las ‘fuentes’ y los ‘lugares’ en los que acciona esa influencia y combatirla; por el contrario la dimensión de dominio ejercita su influencia en *condiciones asimétricas pero en régimen de no libertad*: cuando la parte “débil” se encuentre en condiciones de minoría, es decir sea lanzada a una condición de desigualdad en la cual le venga impedida la conciencia de las causas o le sea obstaculizada la capacidad de cambiarlas, y en las cuales, por sumisión, la misma parte minoritaria del consentimiento “voluntario” a la manipulación que sufre [ésta es entre todas las formas de poder la más aniquilante y humillante, puesto que priva de la libertad de escoger un trayecto de vida personal y digno³; una condición en la cual desembocan decenas de millones de indios en América Latina y México y de indígenas en Africa, 12-15 millones de gitanos en Europa y Asia].

Una dimensión ulterior del poder al otro extremo de la escala, es de tipo horizontal o circular, la que reúne la más alta positividad. Se trata de un tipo de poder distribuido, no concedido al “valer más” de alguno sino al reconocimiento de “valer por” algo de “superior” más allá de las partes, ligado a una conciencia superior y a una calidad más elevada de “fidelidad” a los valores.

Es un poder diferente al poder político, económico o financiero: no nace del mercado o del Estado y ni siquiera de un mixto de ellos, más bien de lo que queda fuera, produce “bienes relacionales” y se refiere a las reglas de asociación y de movilización entre individuos, grupos e instituciones⁴: tiene al

³ Extraigo de I. Kant (1963) la condición de minoría, como opuesta a la de libertad, que a su vez relaciono con la concepción del poder como dominio evidenciado por la re-lectura de Weber obra de Alfonso Iacono (2000). El filósofo de la Universidad de Pisa da una interpretación auténtica de los conceptos weberianos de *Macht* (“poder” o “influencia”) y *Herrschaft* (“dominio”) contraponiéndolos sobre la base del sentido performativo de *chance*: el poder no se limita a indicar la posibilidad de actuar, más bien expresa la capacidad de realizar aquella posibilidad.

⁴ Sobre la variada tipología con la que el poder se manifiesta y el papel en las prácticas de Mediación social,

centro el cambio social en dirección de una sociedad *posible*.

Lo encontramos en aquellos que profesionalmente operan en el trabajo social como interfase entre una esfera o estructura de poder y actores individuales (entre las instituciones y el ciudadano: el asistente social, el mediador lingüístico, el operador de paz, el conciliador ambiental, etc.); y en aquellos que, trabajando en las empresas llamadas de economía solidaria, en las Universidades, en el periodismo, en las ONG, en los organismos internacionales como la UNIHRI, la FAO, la UNESCO y hasta el Banco Mundial y la BCE, están en más esferas de poder y por eso disponen de mayores medios con los cuales perseguir el proyecto de una sociedad *posible*.

La descomposición didáctica del poder tiene la virtud de indicar el camino de la MI. Manteniendo la fe en el fin superior de construir o recomponer relaciones simétricas dotadas de un *valor adicional*, el MI deberá estar en grado - allí donde las partes estén en condiciones asimétricas en régimen de libertad - de promover acciones de interculturalidad restableciendo las dimensiones relacionales del poder con el fin de que sobre esta base las partes, después, puedan negociar sus respectivos intereses y expectativas. Cuando por el contrario las partes no estén en condiciones asimétricas sino en régimen de no libertad (cuando los actores vivan una condición de desigualdad y marginalidad a nivel de código cultural, de sistema cosmológico o de uso de la lengua), el MI deberá promover acciones de multiculturalismo encaminadas a garantizar espacios de reconocimiento de identidad y, sobre este plafond de igualdad, empeñarse en un intercambio intercultural de valores, creencias, tradiciones, etc.

Así enfocada la MI: a - genera auténtica inclusión porque promueve la igualdad y poder circular; b - se diferencia de la integración social porque activa un diálogo sobre los valores culturales en los cuales involucra juntos

grupos étnicos, migrantes y población hegemónica, (y no únicamente los primeros); c - resulta sustancialmente diversa en relación al tipo de poder detentado por los actores implicados (relacional, simbólico, de gubernamentalidad, o de domino) y a la abigarrada tipología de conflicto que genera; d- posee una estrategia que cambia según el área de intervención (macro: sistema cosmológico, procesos de participación social, códigos culturales; micro: educación, dificultad psíquica, criminalidad, sanidad, trabajo, etc.) y alcanzar resultados esperados diferentes, al interno de la misma área, según el "contexto" relacional (Escuela-familia, Oficinas de la Administración

Pública, cárceles, hospitales, empresas , vecindario, etc.).

MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y TIPOLOGÍA DE LAS RELACIONES SOCIALES.

En la práctica, el operador de la MI interpreta el punto de vista que Alter tiene sobre sí mismo, sobre las cultura de origen y sobre la hegemónica o anfitriona y lo hace comprensible a un ulterior Alter (Oficinas de Inmigración, Prefecturas y CIE–Centros de Identificación y Expulsión, consultorios médicos y estructuras sanitarias, profesores, alumnos, padres, etc.) y viceversa. La MI no se traduce en una mera interfase que empuja a las partes a un acuerdo contingente, sino – como anotado anteriormente - estimula la conciencia de las partes a un “ir más allá” de lo que sucede en lo contingente y obtener un “extra” inicialmente no percibido ni previsto por las partes en causa.

El *valor adicional* que la MI puede conseguir tiene más niveles . En un primer nivel, produce entre las partes “relaciones débiles” (en el sentido de Mark Granovetter: 1985), poco más de informaciones administrativas o logísticas, puestas en contacto, intercambios de utilidad, sostén en caso de aislamiento por malentendidos lingüísticos o enfermedad, etc.). Son “débiles” porque piden una implicación emotiva temporal y a baja intensidad y a una convergencia de intereses episódica aunque abierta a cualquier contenido. Aún así, frágiles y ocasionales son cruciales para que los sujetos se abran a mundos sociales lejanos a los cuales de otra manera se mantendrían ajenos. El proceso es a doble feed-back. Los círculos “restringidos” (las amistades íntimas, el grupo de los iguales, la familia, los colegas de trabajo) forjan los vínculos y los contenidos “fuertes” – de tipo *bonding* - que la sociedad transmite y sobre los cuales se sostiene, pero que los mismos círculos tienen pocas posibilidades de difundir porque están separados entre ellos. Los contenidos traspasan y se depositan como vínculos “débiles” en los círculos (igualmente “débiles”) formados por grupos informales de sujetos que se encuentran ocasionalmente en los ambientes más variados y minúsculos del cotidiano, por ejemplo, alrededor de una mesa servida, bajo la sombrilla, en excursión de mountain bike o en noches de tango pero también en las saltuarias actividades de voluntariado, del asociacionismo autóctono o étnico, en las relaciones de vecindad, en los contactos en las “redes sociales”, etc. En estos “contexto débiles” casi infinitos, los contenidos vienen ‘remasticados’ y remodelados en matices de sentido vez a vez diferentes y nuevos por las acciones de arrastre y coágulo del paisaje

entre ámbitos múltiples y heterogéneos. Cuando después, estos contenidos vueltos a traducir se convierten en objeto de discusión en los círculos “restringidos”, he aquí que los vínculos “débiles” ahora enriquecidos llenan los «vacíos estructurales» (*structural holes*) que separan aquellos círculos, en buena sustancia tienden “puentes” (vínculos *bridging*) entre los varios círculos “restringidos” como “recociendo” los hilos del tejido social. Por ejemplo, en el círculo “débil” del grupo informal de mountain bike los argumentos relativos al placer del ejercicio motorio vienen “remasticados” y al menos en parte problematizados y generalizados; de modo que el sacrificio físico en el deporte puede ser ocasión de cómo reconocer la dedicación en el trabajo, o la observación de la reglas y las cosecuentes proporcionalidades de premios y de castigos puede convertirse en una ventana sobre los temas complejos como la legalidad o el sentido moral, etc.

La MI que se encarga de activar vínculos “débiles” desarrolla en un radio medio, la función crucial de estimular a los diversos actores (grupos étnicos, migrantes, grupos mayoritarios) a recíprocos “conocimientos” y “comuniones”, consolidar las existentes y al final crear ocasiones de intercambio de significados y valores que cada uno “cocina” en los respectivos círculos “restringidos”. Es este el primer objetivo, como se verá más adelante, que busca alcanzar la Mediación escolar.

A largo plazo, los vínculos “débiles” pueden representar los “ladrillos” para la construcción de las conexiones entre actores heterogéneos y *disímiles* por composición, ideología, cultura y territorio: entre asociaciones y ONG (ya sea de migrantes, grupos étnicos como de la población mayoritaria) con organismos públicos y privados pertenecientes también a territorios distantes (relaciones verticales o de tipo *linking*)⁵. Desarrollando un “nosotros” no centralizado más solamente en la pertenencia “local” (de grupo, comunitaria) sino que tendencialmente abarca más territorios, comunidades y culturas diferentes mientras mantienen despiertas las diferencias (el universalismo–sensible–a las diferencias, tan querido por J. Habermas).

El objetivo *linking* no es fantasioso porque encuentra hoy un terreno propicio en la anulación de la distancia inducida por el fenómeno ambivalente de la globalización. Su mecanismo básico, la desterritorialización, por una parte vuelve precarios los “bienes” relacionales producidos por el “local” y empuja a sustituirlos con un mundo enormemente más amplio y desagregado

⁵ Compete a M. Woolcock y a D. Narayan (2001: 13), en los estudios sobre el capital social, haber ampliado los tipos de vínculos sociales evidenciados por Hilary Putnam (2000: 20-24) a la trilogía aquí mencionada.

(con graves riesgos de aumento de la “sociedad líquida”), sin embargo, por otra parte la anulación de la distancia empuja a percibir la sociedad como un todo, un conjunto articulado de fragmentos pero sin límites. El nuevo actor, fruto de este doble fenómeno, es el «glocalista ético» (J. Tomlinson, 1999) , así llamado porque es capaz de abrir los recursos morales del nivel “local” hacia un horizonte global, dotado por tanto de la capacidad de construir relaciones verticales de amplio radio (*linking*) a partir de las de tipo *bonding*.

De todo lo anterior se configura una tipología de MI⁶ que varía según la diversa calidad de «valor adicional» obtenible por los diferentes vínculos (*bonding, bridging, linking*)⁷:

- MI de compensación-mantenimiento de situaciones relacionales. Concierno al mediador civil y/o mediador lingüístico y/o el acompañador (cuando ayuda al migrante a tramitar expedientes administrativos o le proporciona competencias comunicativas): facilita relaciones *bonding* (vínculos al interno) ocasionales, eminentemente pragmáticas e intransitivas (que no aspiran a cambios de recursos) y de la naturaleza compensatoria porque sustituye a un (supuesto) déficit de habilidades culturales de los migrantes dejando, sin embargo, intacto el desequilibrio de poder entre las partes. En esta forma de mediación el operador tiene una función meramente “instrumental”, que no modifica nada (cfr. C.Delcroix, 1996.)

- MI de animación y de estigmatización. Actúa sobre el contexto molecular comunicativo haciendo que todas las partes puedan expresarse y valorizarse. Como primera jugada, abre una “brecha” en la experiencia individual, reconstruye el sí mismo (como una tecnología del sí mismo de Foucault), enriquece la interioridad de cualquier sujeto (incremento del “ser”, salvaguarda el respeto de sí mismo y del otro). Patrocina relaciones frecuentes y transitivas de tipo *bonding* entre actores similares, aquellos vínculos “débiles” que constituyen la dimensión emocional del “ser parte” (ejemplarmente las relaciones de ayuda, la “comunidad” entre los alumnos de una clase escolar, la práctica que une al operador de un servicio con el usuario); favorece *disempowerment*⁸ de la

⁶ No faltan los tentativos de clasificar la mediación (cfr. M.Cohen-Emerit, 2000), según mi criterio carentes bajo importantes aspectos, como argumentado abundantemente en el texto.

⁷ Las prerrogativas de cada tipo de vínculo (naturaleza débil o fuerte, frecuencia/ocasionalidad, intensidad o peso, multiplicidad o heterogeneidad, etc.) son puestas en evidencia por la Teoría de las redes sociales. Muchos autores señalan que la característica primordial de la mediación es la de re-crear vínculos rotos o interrumpidos; entre estos Jean-Francois Six (1999), el que, sin embargo, no hace ninguna distinción en la tipología de las relaciones y por lo tanto en la calidad de los objetivos alcanzables.

⁸ Haría falta dedicar un párrafo a propósito al concepto de *empowerment* y relacionarlo a dos conceptos, el de poder, con algunas de sus cualidades pronosticadas en el sentido positivo y el de la libertad, que

situación (subtrae al contexto una cuota del poder de definición de cuáles sean las “justas” competencias comunicativas y simbólicas), consintiendo a la parte minoritaria vivir la dependencia y la desigualdad con dignidad, sin vergüenza.

- MI de construcción de relaciones negociables. Da vida a relaciones nuevas ya sea en el plano personal como de grupo o institucional: interviene sobre las relaciones de tipo *bonding* transformándolas en relaciones de tipo *bridging* o sea en relaciones sociales horizontales que expresan la práctica de la comunicación-participación entre sujetos disímiles (entre individuos y servicios públicos y privados, entre grupos de diverso origen cultural, entre redes de recursos); le corresponde la inclinación psicológica de abrirse a experiencias anónimas y divergentes que pone en primer lugar, más que la interrogación sobre el prójimo, la pregunta ¿“quién me es ajeno”? – Ahora, el anónimo desigual es llevado a la conciencia y vincula emotivamente. Le es especular un empeño cívico que mira al *disempowerment* de la situación para la negociación de una *equiparación de las oportunidades* entre los autores, con vistas a restituir al poder su naturaleza negociable, como poder relacional.

- MI de construcción de vínculos de proximidad sin fronteras. Da vida a

de este último puede derivar: conceptos que, paradójicamente, la formulación ‘clásica’ de *empowerment* no contempla. Aquí sintetizo todo lo que ya he asumido con anterioridad. (T.Telleschi, 2012). La formulación ‘clásica’ lo define como una capacidad del individuo, de las organizaciones y de las comunidades de emanciparse de una condición de no maestría de sí mismo y de la situación tomando como palanca la “liberación” de algunas habilidades ya poseídas aún cuando en modo incoherente y en parte inconsciente. Por esto tiene que ver ya sea con la potencialidad en desarrollo que con el poder decisional (*to empowerment* podría ser traducido como “conferir poder”, “adquirir capacidad de”). J. Rappaport (1987), distingue tres tipologías: *empowerment subjetivo*, que se activa en ámbito psicoterapéutico, médico, de la salud, escolar, empresarial; *empowerment de organización*, se explicita como una actividad directa a mediar entre las políticas sociales de las instituciones que actúan en un territorio y las necesidades de aquel territorio: el tercer modelo: *empowerment de comunidad*, busca construir “más comunidades”, recrear y reforzar vínculos sociales débiles, estimular ciudadanía activa y sentido de solidaridad. Para M.A. Zimmerman (1990) la mayor competencia se refiere al proceso de elaboración y gestión de las decisiones y tiene que ver con el bienestar de los actores que están involucrados. Amartya K. Sen (2002) dilata los objetivos del *empowerment* dimensionándolos a la relación entre desarrollo, libertad y democracia con el fin de generar condiciones *nuevas*, o sea capacidad de difundir la libertad *para* fines superiores. Con este fin descarta el concepto subjetivista de capacidad humana (en inglés “abilities”) e introduce el de “capabilities”, las capacidades o capacitaciones que la sociedad puede reconocer o negar al actor (individuo, grupos, organizaciones). El espacio de la libertad es, según Sen, el de poder disfrutar de los recursos culturales, simbólicos y de identidad para concretar el propio potencial en un programa de vida en el cuadro más alto de otros colectivos. En substancia, el filósofo-economista hindú sugiere la idea que el *empowerment* es tal si direcciona la energía liberada y los *chances de poder construir en un determinado contexto para* el crecimiento de ser vivible la sociedad *ideal* que quisiéramos vivir. De esto tomo la idea de disempower: si la capacitación es una conquista del actor (individual o colectivo) que marca la expansión de las libertades en el pasaje de una condición de *disempowered* a una de *empowered*, entonces tal pasaje no es sólo adquisición de competencias y de poder en sentido vasto, sino *substracción de poder* a la situación (intersubjetiva, organizativa, de comunidad) para un enriquecimiento de más esferas sociales o del sistema macro: en resumen, lo “nuevo” perseguible por el *empowerment* es el alcance de la autonomía de los actores, o sea la capacidad para negociar la relación de poder en múltiples esferas de la vida donde incrementar la posibilidad de ser vivible el sistema en su conjunto.

relaciones de tipo *linking* sea a relaciones verticales, las que traspasan límites definidos (de grupo, de comunidad) en régimen de equilibrio entre apertura al exterior y conservación de la identidad y llevan a una reciprocidad moral entre individuos y grupos disímiles. Y es aquí que el *disempowerment* del contexto determinado estabiliza el pasaje del poder relacional al poder circular, erradica la desigualdad en el conocimiento de sí y activa una moral de la reciprocidad: la reciprocidad es tal si reconoce la desigualdad de las creencias y de los valores individuales con respecto a los códigos del grupo o de la comunidad, y activa vínculos morales si atraviesa la vida cotidiana. En esta exclusión vive la autonomía de los actores, la que conduce a llegar a ser otro conservando a sí mismo (o mentalidad cosmopolita). A este nivel se juegan los proyectos de paz y de convivencia para una sociedad ideal *que quisieramos*.

MEDIACIÓN ENTRE VALORES Y DIFERENCIACIONES CULTURALES.

Las relaciones interculturales se caracterizan además de por su estructura e intensidad (“débiles” o “fuertes”) también por el tipo de recursos o contenidos que construyen y difunden. Consisten en significados, representaciones y valores elaborados de la sociedad en la esfera pública y abstracta que los pone a disposición de cada ser humano para acceder al mundo y darle sentido. Pero el ser humano no es un mero receptor de modelos de experiencias, sino que contribuye a recrearlos. Una vez que los ingredientes de la dieta cultural, estándar y válidos para todos, son difundidos en los contextos de interacción (los “debiles” y los “fuertes”), es aquí que el individuo, cada individuo singular, lo “cocina” según sus necesidades específicas, deseos y expectativas suscitadas en determinados contextos y después los vuelve a poner en circulación de forma más amplia en el social, enriquecidos ahora, de facetas íntimas de sentido creativamente “desviador”: sin embargo generales y anónimos, los modelos simbólicos y las creencias del imaginario social son acogidos e influyen sobre el individuo sólo si éste reconoce una parte de sí, si se encuadran en algo de previo o personal que considera “importante” y “vale”, o sea que, con un concepto que me pertenece, él siente como *valioso*.

Lo valioso tiene una génesis en los contextos de vida - los círculos relacionales débiles y fuertes - y representa el modo personal de aceptar y experimentar los valores públicos y generales: en resumen, hagamos nuestro un valor si advertimos una *consonancia* con algo éticamente importante experimentado

ya preliminarmente, lo valioso precisamente (cfr. T.Telleschi 2010 y 2011).

Lo valioso designa aquello a lo que el sujeto “da importancia”, “lleva en el corazón”, y “cree” (también en sentido religioso). Es un resorte natural e indefinido para “ligarse a” (personas, objetos, eventos, nociones) que se presenta bajo forma de un acto relacional en el cual “es una sola cosa” lo que pensamos, hacemos y lo que sentimos (autenticidad, armonía), en el que no separamos lo que se vive - el fin - del modo de sentirlo y practicarlo - los medios, las reglas sociales - (necesidad íntima de hacer lo que es justo, coincidencia entre placer y deber) porque aquello que amamos lo queremos también perseguir en los hechos (transparencia de las intenciones, devoción)⁹. Estando insertado en los contextos situacionales más minúsculos de la vida, no es inmediatamente reconocible - al contrario del valor - y se confunde con lo banal y no esencial, y lo encontramos anidarse en los vínculos “débiles” y extenderse en aquellos “fuertes”. El conjunto de los valiosos constituye el espacio personal de virtudes éticas (*civiness*) que es el núcleo base y verdadero de la existencia misma del individuo, tanto que la pérdida de algunos de ellos será advertida como una real discapacidad de la propia identidad.

Lo que busco evidenciar es que existe un inextricable nexo genético del valor de lo valioso, de modo que para comprender o apropiarse de aquello que para Alter es un valor, debemos remontarnos a sus raíces, lo valioso: la comprensión de los valores supone la compenetración “de” y “entre” los valiosos. Comprendemos a los demás y nos entendemos a nosotros mismos no bajo símbolos y valores ya decididos en un repertorio predispuesto por la sociedad, sino a través del conjunto de valiosos que en tanto que individuos singulares construimos al vivir la vida en diferentes marcos situacionales. Dicho igualmente, el intercambio de valiosos es el terreno propedéutico para que cada uno comprenda-comparta los valores del otro, para que entre en sintonía con aquello con lo que entrelaza una “relación” ética-afectiva confiándole importantes porciones de la propia identidad.

¿Cómo se forma el valor desde lo valioso? Ante todo observamos que no todas las tipificaciones disponibles se vuelven valiosas, y que el proceso, aún imponderable incluso para quien lo experimenta, se desarrolla a través de tres criterios: selección, tiempo, acumulación. Cada uno selecciona entre

⁹ El concepto de valioso se inspira a la teoría de los valores ideales de Platón. Y en la relación cualitativa entre el «fuera» y el «dentro» está bien representada por el concepto de congruencia. El diálogo es ‘verdadero’ cuando hay congruencia entre el decir y el actuar («ser hacia fuera») con el sentir y pensar («ser hacia dentro») y el sujeto es responsable de dicha plenitud sea hacia sí mismo sea hacia los demás. Véase Platón (1997), *Fedro*.

aquellas disponibles en su “contexto” de vida las que considera especialmente estimables y atrayentes, y en el tiempo agrega las *tipificaciones valiosas* afines bajo forma de familias y clases, a saber en valores. De una manera abstracta e hipotética, vamos a mostrar un esquema de cómo podría construirse pongamos por caso el valor cultural de la “solidaridad”. Este podría tomar principio, entre la miríada casi infinita de minúsculas prácticas de vida del mismo tipo, por el ritual del “dar pésame” aprendido en la socialización primaria. Cuando la madre o el padre le dicen al hijo “*Oh, Carlito, di a la vecina que lamentas mucho que se le haya muerto su gatito...recuerdas? Tú lo llamabas y él venía a tu encuentro... jugabas a menudo con él y siempre te ronroneaba*”, en definitiva, aprendemos de manera casi inconsciente, sin darnos cuenta las maneras “típicas” de hacer o decir una cierta cosa, de relacionarnos con una persona, de sentir cierto evento, de comprometernos con una tarea específica, etc. Este ritual valioso nos ha permitido aprender inintencionalmente la ‘manera’ (tipificación) aclamada por el grupo de pertenencia para clasificar las emociones y las acciones referidas a un evento luctuoso ocurrido a un simple conocido, en acciones apropiadas y repetibles o inadecuadas e irrepetibles, buenas y no buenas. La selección el interno de estas tipificaciones de alguna como «relevantes» permite al individuo asumir normas y convenciones - en específico apropiarse de la regla del “buen vecino” que no es otra cosa que un «esquema de tipificación» utilizable válidamente con cualquier vecino (y, por extensión, con anónimos próximos a nosotros). La práctica de los «esquemas» consolida los vínculos con los similares y haciendo ésto da a cada uno la certeza de haber hecho la cosa “justa” o sea, infunde un sentimiento moral: adherimos a un estándar de moralidad no tanto por obediencia pasiva a la norma, por miedo a la sanción o por mera utilidad, sino porque los esquemas son “modos colectivos de actuar o de pensar” - colectivos en cuanto reconocidos por el grupo y por tanto comunes a todos aquellos que le pertenecen – por esto mientras los realizamos, expresamos también respeto hacia el grupo, sus creencias, su sentido moral. El condensarse de esquemas de tipificaciones *afines* genera uno o más valores. El esquema del “buen vecino” puede aglutinarse con otros esquemas de carácter afín y dar lugar , como ya ha sido dicho, al valor solidaridad. El proceso podría seguir la siguiente vía. Por ej., en el ámbito del deporte: reconociendo y apreciando el triunfo del adversario sin buscar excusas por la derrota ni menospreciar las capacidades del vencedor; en los negocios: estipulando un contrato sin engañar a la contraparte; en la familia: renunciando sin esfuerzo a una cita con los amigos para cortar la hierba del jardín de los abuelos; en los

afectos: confortando con cariño al amigo que está sufriendo y compartiendo su dolor; o también, ¿por qué no?, en las relaciones anónimas, contribuyendo con placer a los gastos sanitarios de una persona extraña gravemente enferma, etc.

Todas estas son *tipificaciones valiosas* que pertenecen – o suponemos que pueden pertenecer – a una misma ‘familia’ (en el sentido de L. Wittgenstein), y podrían concurrir y formar el valor de la “solidaridad”. Igualmente pero podrían formar parte también de otro valor o incluso quedarse como gustos privados no compartidos socialmente¹⁰.

¿Cómo se pueden formar dentro nosotros para luego transmitir los valiosos (nuestros y de los demás)? La condición de base nos fue enseñada por Platón (1997). Es él quien en el *Fedro* nos ilustra un método en la conocida “Oración del sabio”. Tendríamos que actuar como el filósofo usando el método dialógico junto a lo narrativo. El sabio, que ya ha realizado en sí mismo una estrecha congruencia entre lo que siente y lo que piensa («ser hacia dentro») con lo que dice y lo que actúa («ser hacia fuera»), es quien sabe mostrar a través su testimonio concreto que una conducta valiosa, propedéutica del valor, es posible para todos y en cuanto posible, universal. Con el fin de transmitir lo valioso en la conciencia de los demás – «de acuerdo con lo que manda el arte de la agricultura» (276b) - el sabio «sembrará sus semillas donde debe», «con fundamento» (277a), a saber, preparará el terreno (el alma de los demás) arándolo en el tiempo propicio, para luego cultivarlo de modo que madure bien (desde ahora «alma adecuada»: 277a). Es decir, volviendo al terreno de la conciencia esto supone transmitir lo valioso (plantar la semilla) cuando los demás se han acostumbrado ya a la propensión a «dialogar» adentro con ellos mismos, se han vuelto receptivos en hacer corresponder el actuar con aquello que ellos piensan, sienten y dicen. Por este procedimiento se llega a transmitir una «semilla inmortal» (277a)¹¹: establecido el hábito mental de vivir de una manera congruente, el interlocutor es capaz de reconocer lo que “vale”, recibirlo por otros portadores e intercambiar con ellos sus valiosos. Bajo esta

¹⁰ Por la razón que los valiosos son partículas libres que se agregan de una manera parecida a como hace un imán con las partículas de hierro: unas bruñen sus asperezas y se unen, otras se agregan entrando, la una en la otra, en uno o más valores; otras más se desenganchan y pierden en ese tiempo el sentido de plenitud y armonía quedándose como simples rutinas, gustos privados o preferencias individuales. Pero tenemos que admitir que no conocemos la fuerza de este imán, ni tampoco cómo actúa en el concreto de los ilimitados contextos de las relaciones humanas y sociales.

¹¹ A la educación como perfeccionamiento de lo que potencialmente se es, con el fin de construir una conducta moral o sea vertebrada en valor, está dedicado el volumen de la Organización sin fin de lucro ‘Bakeaz’: véase X. Etxeberria (2011).

insignia, el diálogo recíproco se pone en marcha por *inferencia* (derivación de conocimiento adicional desde hechos ya conocidos, por abducción, deducción e inducción)¹² de valiosos, tanto de los migrantes o grupos minoritarios, como de los autóctonos o grupos mayoritarios, que cada uno ha producido a lo largo del recorrido original de su biografía personal o de grupo.

De aquí toma forma la tarea del MI: promover en los diversos actores la comprensión-compartir del trayecto a través del cual cada uno de ellos ha generado los respectivos valores en el tiempo. A nivel macro significa favorecer un camino conjunto entre grupos étnicos y culturales diversos en modo que cada uno se enamore de los espacios de crecimiento abiertos a los valores del otro. Obviamente, una tarea así alta y compleja necesita que el MI calibre su intervención sobre los peculiares estilos psico-culturales de los diversos actores. No aprendemos todo en el mismo modo, por el contrario, existen concepciones del mundo y de la vida propias de ciertos grupos humanos geográficamente situados que se reflejan en el modo y en las finalidades de la pedagogía del aprendizaje, por consiguiente en la vida práctica y hasta en las decisiones económicas.

Sabemos que en líneas generales la pedagogía occidental busca la interpretación del mundo y por esto favorece la confrontación con la autoridad, el pensamiento divergente y la expresión de sí dando relieve como instrumentos de comprensión a la curiosidad, el interés y la motivación. En contra, como argumenta la chino-norteamericana Jin Li de la Brown University, las tradiciones intelectuales de Asia oriental tienen premisas pedagógicas que dirigen la mente y los comportamientos hacia otros objetivos. En específico subrayan la necesidad de perfeccionarse a sí mismos en un cuadro de mejoría de la sociedad y de la moralidad, exaltando el aprendizaje a través del respeto de los maestros y la incorporación de virtudes como la sinceridad, diligencia, la perseverancia, la soportación (J. Li, 2012) En otros mundos, como en las comunidades andino-amazónicas-peruanas aprender, o ser educados, significa enseñar a reconocer los propios errores y de éstos aprender a llevar a cabo los esfuerzos necesarios para llegar al conocimiento (de aquí las características del sentido de sacrificio y comportamiento humilde). Objetivos pedagógicos que son coherentes con la idea de sociedad seguida por estas comunidades, o

¹² Es importante destacar que la inferencia difiere del más conocido concepto de empatía. La inferencia es un procedimiento lógico por el cual - según explica Charles Sanders Peirce - se hace posible investigar una realidad desconocida, es decir, formular hipótesis y probarlas por deducción e inducción siguiendo un método intuitivo y asimismo racional. Cf. Coletti, Silvia (2004) «L'abduzione: un'inferenza logica», *Filosofia della mente*, XII, 12

sea la búsqueda de la armonía entre grupo humano y ambiente natural. En la tradición Bantú, la sustancia de la educación se puede resumir en el aforisma “aprender siguiendo los ritmos de la vida”. De hecho, además de estimular la adquisición de los conocimientos necesarios para vivir en un determinado contexto, se establece también desarrollar las sensibilidades espirituales que introducen lo individual en el contacto social y en la relación de parentesco con el resto de la naturaleza más allá de la familia, el clan, de los grupos de coetáneos. A esto contribuye el aprendizaje de la genealogía y de los hechos del pasado, los proverbios, los cuentos y las máximas, que refuerzan las relación con los otros, el mundo visible y el mundo invisible, en definitiva con la Vida Total. (L. Emongo, 2005:7).

De esta forma postulo que los valores y las creencias, ya sean en un mundo secularizado o tradicional, tienen una fuerte influencia sobre cualquier concepción del mundo y, por ende, en la manera que los diferentes pueblos tienen de organizarse social, política y económicamente. En este sentido, la intervención del mediador en la escuela y la educación, tome ésta la forma que sea, sería necesario entonces situarla en el campo de las visiones, actitudes y comportamientos diferenciados culturalmente (D. Guitierrez Martínez, 2007). Si esto no ocurre, quien posee un peculiar estilo de aprendizaje será siempre enjuiciado en relación al estilo dominante, con una alta probabilidad de no ser comprendido y marginado ¹³.

EL CONTEXTO Y SUS REGLAS, LA IDENTIDAD Y LA DIFERENCIA.

La MI cambia y activa efectos diferentes según el diverso *contexto* en el que opera (ya sea en la escuela o la familia, la cárcel o las Oficinas de inmigración, como en un pub o en un gimnasio, etc.). Quiero decir que cada contexto produce sus propias *reglas* adecuadas y peculiares para vivirlo, comprenderlo e interactuar, o sea el contexto de vida, aunque inicialmente indescifrable no es caótico ni se presenta en modo casual pero *estructurado-según-reglas*. Tales “reglas locales” definen el significado de lo que en aquel contexto se origina y circula (palabras, objetos, eventos y acciones) clasificándolo en correcto/no

¹³ Con la creación de Unitierra, la “universidad” sin profesorado, Gustavo Esteva entiende restituir a los indios de México el pleno control de sus trayectos de aprendizaje de modo que, al final, regenerar las condiciones sociales y ambientales que han producido en el tiempo un particular estilo de vida del cual se ha generado el tipo de vida del que se ha originado ese tipo de aprendizaje. (Esteva G., 2007, *Commons, más allá de los conceptos de bien, derecho humano y propiedad*. Entrevista por Anne Becker, diciembre)

adecuado, repetible/no repetible, bueno/no bueno en modo que los actores no deban reinventar cada vez la clave para interactuar; es más, es el contexto mismo que ofrece las reglas, también las del poder, para asumirlo y hasta “traicionarlo” para innovarlo, y son tan congruentes y específicas de aquel contexto que no pueden ser equiparadas o exportadas con éxito a otro. Deriva que el significado que atribuimos a la diversidad cambia al variar el contexto, está estrechamente ligado a la comprensión y al uso de las reglas de un contexto de vida en un momento dado. Esto implica que la identidad (la pertenencia a una diversidad) tiene siempre un carácter relativo, definido por la situación en la cual se encuentra involucrado, por lo que lo importante para cualquier actor no es reivindicar una específica identidad (o pertenencia o diversidad), sino saber reconocer la parcialidad de cada identidad (y pertenencia). En cambio de temer la multiplicidad como si fuera caótica e ingobernable, cada actor debe saber aplicar las reglas justas (los códigos justos) en los momentos, en los lugares y con las personas adecuadas¹⁴. Mejor aún, debe saber pasar de un “marco” de significado a otro para aprovechar las opciones posibles de cada “marco”, de manera de ampliar al máximo grado las oportunidades personales de éxito o evitar el mayor número de vínculos a la propia libertad de selección¹⁵. Se debe por tanto subrayar que ser hindú o gitano o chino no anula el sentirse parte de otros grupos o comunidades: reconocer y aceptar pertenencias múltiples no es una imposición aplastante o una instrucción de uso para acomodarse ventajosamente en el mundo globalizado, sino una condición de vida que

¹⁴ Es este el comportamiento relativista del cosmopolita «irónico» (R.Rorty 1989).

¹⁵ La identificación cosmopolita recuerda la idea de juego. Para Gregory Bateson (1972), el juego es aquella actividad, propia del niño como del adulto, que permite reconocer estratos de significados en la realidad y de pasar fluidamente de uno a otro (entrar en el juego significa “olvidar” la realidad ordinaria, el mundo externo, que no es verdaderamente externo ni una pantalla). Cada estrato o sector de la realidad es por tanto similar a un *marco*, que funciona como una “membrana” que separa, individualiza y protege el espacio del juego del mundo externo con el cual, no obstante, filtra y coquetea. Quien participa en un juego tiene preliminarmente conocido o intuido los significados habituales (el marco), sabe haber salido momentáneamente del marco y conoce que tal salida es la que activa el juego y lo mantiene. El juego termina cuando el cono de la atención vuelve a entrar en lo real o sea cuando se supera la “membrana” - la cual por esto mismo se convierte en barrera (Importante: en un juego social, en un comportamiento en público, “perdemos el rostro” cuando no sabemos estar en vilo, cuando no sabemos controlar la cresta que separa la ficción de la realidad ordinaria: es un saber no reflexionado de manera que cuando buscamos mantener aquel velo racionalmente, entonces la “membrana” se convierte en barrera y no hacemos otra cosa que reír). El juego funciona si y cuando se reconocen los marcos y se aprende a manejarlos o sea a hacerlos flexibles, quebrarlos y pasar de uno a otro. Y manejar la “membrana” de los marcos, pasar de un límite al otro no sólo permite obtener experiencia social o sea adquirir significados y papeles diferentes, sino - como hace ejemplarmente el cómico - suscita placer, de modo que exalta las sensibilidades subjetivas. En resumen el juego multiplica y amplía la experiencia, aumenta la capacidad individual de selección entre opciones posibles, visibles y no visibles: en caso contrario, un discurso o comportamiento permanece rígido, prescriptivo, repetitivo.

permite identificarse en muchos “lugares” diferentes y separados - de vivir una «poligamia de lugares» (U.Beck, 2003: 110) - sin renunciar a otras pertenencias y privilegiando aquella o aquellas más apropiada o apropiadas a objetivos y preferencias personales.

Resumiendo: a - las reglas situacionales señalan aquellos elementos entre todos los posibles que son dignos de caer bajo la experiencia convirtiéndose en “típicos” (*tipificaciones*) y convertirse en *esquemas* de experiencia; b - la diversidad, como la identidad, es relativa, o sea cambia de significado en relación con el contexto; c - las reglas situacionales “locales” son cultural-dependientes: es necesario saber reconocer los indicios que construyen el contexto molecular y comunicativo y saberse mover entre los “marcos” de significado que identifican y relacionan diferentes contextos; d - a través de las *tipificaciones* y de los *esquemas* de tipificación entramos en el mundo y colocamos nuestro sí en el mundo, no sólo en contextos definidos, por el hecho que las tipificaciones de un contexto sufren a su vez del sistema de las relevancias - el código cultural que fija el “marco” de los significados dentro de los cuales ciertas tipificaciones a exclusión de otras se consideran importantes y dignas de ser practicadas; e - para comprender al otro debo comprender los sistemas de relevancia que lo inducen a tener, enmascarar o evitar cierto comportamiento (o un cierto conjunto de valiosos) en un determinado contexto.

EL CONTEXTO-CLASE Y EL MEDIADOR ESCOLAR (ME.)

PERFIL CURRICULAR DEL MEDIADOR ESCOLAR (ME).

Como cada contexto, el contexto-clase tiene *reglas* especuliares de organización de los significados con los cuales define y clasifica actos, objetos, palabras y eventos que la clase produce y difunde. Entre las reglas típicas del contexto clase: cómo se toman los turnos de la palabra, los modos como se declina la autoridad del profesor, los tiempos de distribución de los horarios y de las asignaturas, la repartición entre pausa y tiempo de lecciones, el sistema de la disciplina así como los instrumentos externos para confirmarla y los recursos para esquivarla; las “reglas” de la escuela como aparato y organización, etc. Al mismo tiempo prevee un carácter más o menos negociado de las mismas costumbres, de las expectativas y del orden (sobre el límite de tal negociación se juega a menudo la comprensión de la autoridad y el comportamiento hacia

el aprendizaje de aquellos grupos humanos de los diferentes estilos psicoculturales señalados en el acápite 2).

A pesar de la gran variabilidad de los contexto-clase, debida a una diversa composición y heterogeneidad de los alumnos, a la diferente formación de los profesores, al tipo de aparato escolar y a la cultura específica del territorio, la literatura al respecto se ha puesto a prueba en preparar un repertorio de bandas de competencias de base del ME: habilidades comunicativas y relacionales, capacidad de oír al otro (empatía), reconocer y asumir marcos de referencia cultural diversos del propio, relativizar valores y creencias propias y ajenas (AVALUTATIVIDAD), tolerar la ambigüedad en el aprendizaje de los contextos culturales desusados (flexibilidad), construir un pensamiento de interpretación común de los acontecimientos (universalidad) (cfr. G.Favaro, M. Fumagalli: 2004).

Bandas de competencias que la misma literatura especializada no estructura con método para la formación del curriculum. Por todo lo expuesto hasta ahora, la formación del curriculum del ME deberá acoger las competencias culturales y éticas que forman el bagaje del antropólogo ya que, a la par de este investigador, el ME se fija “entrar” en otra cultura además de la propia y comprender paso a paso las llamadas referencias: las reglas sociales, las creencias, los símbolos, los tabúes, los valores positivos y los negativos¹⁶. Buscando evitar, como metodológicamente enseña la antropología, acreditar esta figura profesional como testigo e intérprete omnisciente de una cultura (L. Lepore, 2012), por el contrario convirtiéndola consciente de los diferentes estilos psicoculturales de los actores y capaz de no ocultar los factores sociales y de poder de la exclusión ni de descuidar las manipulaciones políticas.

En síntesis, se deberá dotar al ME de un método pluridimensional:

A - Método demostrativo (didáctica tradicional: lección frontal, actividad de laboratorio, lecturas). Tarea únicamente del profesor. El profesor deberá transmitir conocimientos explícitos, dosificándolos sabiamente en relación a los currículos escondidos en el diverso bagaje cultural de los alumnos.

B - Método dialógico. El profesor y el ME estimulan a los estudiantes a narrar sobre ellos mismos. Cada narración - una historia de vida pero también una fábula o una novela - no es otra cosa que una puesta en escena de un conflicto (o una «situación-límite» en los términos de Paulo Freire, 1975: 106) en función

¹⁶ La homología entre el núcleo central de la actividad del profesor y del etnógrafo ha sido planteada agudamente por P.J. Bohaman (1973). En Italia el método etnográfico ha entrado en la pedagogía intercultural por mérito de F. Gobbo (2000: cap. 5.3); cfr. la integración del método etnográfico con la sociología fenomenológica y la etnometodología delineada por el modelo de T.Telleschi (2011).

de su superación. El recontar mueve desde unos «temas generativos», de donde nace un problema, origina la ruptura de una estabilidad y busca un nuevo destino: dos mundos o dos sistemas de valores se encuentran, se abre una brecha en el perímetro de un asunto, de forma tal que a consecuencia de una problematización y la consecuente primera toma de conciencia (la «conciencia real efectiva») el educando inicia un viaje “argonáutico” hacia la conquista de nuevos equilibrios y una «conciencia máxima posible»¹⁷. El método dialógico utiliza Historias de vida¹⁷, Genograma¹⁸, Análisis Transaccional, *Cooperative Learning*, Técnicas de descentralización y gestión de los conflictos. Juegos (como estimuladores autobiográficos).

C - Método etnográfico. Con esto el profesor y el ME aprovechan las “reglas” del contexto (escolar o de vida) puestas en auge por el método dialógico y por la narración, entran en el punto de vista de Alter acogiendo otros marcos de significado hasta ese momento excluidos.

C1: Investigación temática¹⁹. Observación participante²⁰. Clima situacional.

C2 - Negociación de la definición del significado de la situación (las “reglas” implícitas y explícitas de la clase)²¹.

D - Gestión de las condiciones asimétricas y del conflicto: permite distribuir conocimientos y competencias entre las partes, construir horizontes comunes

¹⁷ En el “Modelo Circular” de Sara Cobb (1993), la Historia de vida personal viene utilizada para hacer emerger *historias alternativas* a través del *protagonismo* de las partes en juego para restituir la capacidad de negociar (cfr. A. Frisina, 2008: 202-3).

¹⁸ El Genograma es una forma de representación que registra la relación de los miembros de una familia en el curso de al menos tres generaciones. Los asuntos se ven en el significado que pueden tener en el presente, ya sea en modo diacrónico (de forma de adecuarlos a la dinámica cultural de uno o más sitios geográficos en los cuales los miembros han vivido) que evolucione, o sea, recuperando el sentido que los recorre y proyectándolos en expectativas para el futuro.

¹⁹ En la pedagogía de Paolo Freire la investigación temática sigue un camino en cinco etapas. En la primera los investigadores registran el modo de pensar reconstruyendo a través de conversaciones informales las condiciones materiales y simbólicas que están vigentes en el ambiente de vida del sujeto. Emergen los “temas generadores” (*temas geradores*), y a esta etapa de codificación siguen aquellas de decodificación y problematización hasta llegar a construir una máxima concientización posible o sea el pasaje de un pensamiento ingenuo de sí a la percepción que el contexto de vida puede ser acercado y modificado en modo personal y autónomo (cfr. T. Galieta e I. von Linsingen, 2006).

²⁰ La observación participante aprovecha las “reglas” de funcionamiento de la clase y de la escuela en los detalles más recónditos y significativos para recomponer la especificidad de sus características distintivas (la “cultura”, el “clima”).

²¹ El profesor, aún más que el ME, tiene la preocupación cotidiana de mantener el orden de la clase y la participación estructurada de todos los alumnos en las actividades en acto, cuyos modos y tiempos no se dan de una vez por todas, sino que vienen negociados constantemente entre el profesor (y el ME) y los alumnos. Al lado de convenciones negociadas existen improvisaciones espontáneas que nacen de las diversas dinámicas internacionales por lo cual en la clase existen reglas que no valen en todos los casos y con todos los profesores y los ME.

(vínculos *bridging* y *linking* impregnados en valores) y, además de eso, como “plus adicional”, posicionar las partes en un escenario más amplio, la *sociedad ideal que queremos*.

Para el objetivo superior del punto d, el operador de la mediación no dispone del poder de influir directamente sobre la configuración de una sociedad. Pero tiene no obstante dos importantes cartas en sus manos. En el plano educativo, ejerciendo el método pluridimensional incrementa en los alumnos la capacidad de realización personal (que valoriza la libertad de individuar un camino de vida). Posee además un poder relacional, aquel que instaure conexiones entre actores *similares* (entre el profesor, los alumnos y las familias de diferente origen cultural) y entre actores *diferentes* (entre los precedentes, la escuela y las otras instituciones): entrelazando tales competencias y fines puede contribuir a una descentralización de las decisiones, o sea, a la creación de espacios públicos donde alumnos, profesores, familias, escuela e instituciones puedan abrirse a discusiones colectivas que lleven a concretar los primeros pasos en la direcciones de un horizonte común sin fronteras²²: una moral de una nueva proximidad.

Las tareas referidas en los puntos b-, c- y d- corresponden ya sea al profesor como al ME²³. Ambos llegan a ser capaces de entrar en las líneas generales de la cultura ya sea de la parte minoritaria como de la mayoritaria (evitando malentendidos culturales, estereotipos y prejuicios).

Con el objetivo de inducir didácticamente una “forma mentis” dialógica, el profesor y el ME deberán transmitirla *indirectamente* en modo ejemplar. Buscarán transmitir un modelo de conducta no de modo enunciativo y abstracto, sino de ostensivamente a través de la conversación por *metáforas* y *parábolas*²⁴.

²² Aquí está el real fin de la educación y la escuela: como *locus* esencial donde ha de ser generado la participación de los actores en la modificación de su circunstancialidad en vistas del ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva y multicultural (cfr: M. Del Rocío Aguilar Bobadilla, 2013)

²³ Un manual escolar sensible a una pluridimensionalidad de competencias y tareas del ME es el elaborado por Carme Boqué para el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz” (M.C.Boqué y Torremorell 2005). La pedagoga de la Universidad Ramón Llull de Barcelona llama la atención hacia una amplia casuística de situaciones en conflicto, cuya “resolución” sin embargo no relaciona con la construcción de valores más altos ni a la transformación del poder en poder circular.

²⁴ La parábola es la figura retórica capaz de expresar a través de mecanismos ordinarios de la conversación y del texto escrito, un pensamiento superabundante que de la misma manera no encontraría plenitud de expresión. Se sirve no de consejos didácticos o de alegorías moralizadoras sino de la paradoja. La paradoja, con sus acontecimientos «extravagantes», conecta ex abrupto campos semánticos hasta ese momento inconexos que ahora cambian de sentido. Por eso desorienta para “reorientar”, sorprende para intrigar a buscar entre los sentidos múltiples escondidos que vienen aludidos a lo que más se adapta a las necesidades y aspiraciones del interlocutor: por esto inspira más que instruye, no implica la voluntad pero estimula la

Propondrán modelos de conducta - extraídos de la literatura o de la historia pasada y reciente - mostrando actos y episodios ejemplificativos o aplicables, de modo que el destinatario escogiendo entre los ejemplos para actuar tome la conducta a él mas congenial para situaciones análogas a las mostradas, pueda salvaguardar las aspiraciones personales y los rasgos íntimos de la propia individualidad - los contenidos de lo valioso, en mi terminología.

Con este método de multinivel el ME: a - cultiva en los alumnos desde el origen cultural diverso la disposición de revelar a sí mismos los propios “credos” singulares, o sea “hacer valioso” (atractivo, importante) lo que piensan, sienten y estudian (a través de la inferencia) transformándolo en “forma mentis”; b - hace que el ejercicio de la inferencia produzca una tonalidad emocional que se propague por “contagio” a los otros estudiantes de la clase: el contenido didáctico (nociones, habilidades) y la experiencia relacional con la clase y con el educador se conviertan “objetos devocionales comunes” para la clase entera; tal compenetración permite a cada uno, en el tiempo, remontarse de los valiosos a los valores del otro; c - desarrolla en los diversos actores el sentido de autonomía al perseguir el propio plan de vida; d - intensifica la frecuencia de los contactos de “comunidad” y de “conocimiento” entre los alumnos y entre las respectivas familias (relaciones *bonding*) y de los contactos entre estos actores y las instituciones: uniendo ámbitos *similares* y ámbitos *disímiles* construye nuevos y originales networks de interacción (relaciones *bridging* como las redes de ayuda, además de las relaciones de ayuda); e - desarrollada la costumbre de inferir, lleva a los alumnos a justificar las propias tipificaciones valiosas (a preguntarse: ¿por qué son importantes? ¿Cuáles son negociables y cuáles no?) y confrontarlas con las de los demás (la confrontación exige que cada uno comprenda los sistemas de relevancia propios y ajenos: relaciones *bridging*, por *interferencia*); f - facilita a los actores de la parte minoritaria y mayoritaria el intercambiarse los respectivos valores manteniendo cada uno la propia unicidad como fuente potencial de una identidad múltiple y flexible; g - hace que los alumnos lleven a sus casas las competencias para interactuar en contextos múltiples y divergentes además de las habilidades de mediación aprendidas en ámbito escolar; h - produce una integración paritaria entre la parte minoritaria y la mayoritaria (contribuyendo a la cohesión de la sociedad); i - induce la inclinación a activar vínculos de proximidad sin fronteras (relaciones *linking*); l - educa el hábito a pensar-tratar el poder como relación y a pasar de esta dimensión a la del poder circular.

BIBLIOGRAFÍA

- Agustí-Panareda J. (2008), *La promessa interculturale della mediazione*, "InterCulture", gennaio-aprile, n. 10: 89 - 124
- Bateson G. (1972), In *Steps on Ecology of Mind: Collected Papers*. Chicago: Chicago UP
- Bauman Z. (2001), *Voglia di comunità*. Bari: Laterza
- Beck U. (2003), *The Cosmopolitan Society and Its Enemies*. Cambridge: Polity Press
- Benasayag M., A. Del Rey (2007), *Elogio del conflicto*. Tierradenadie Ed.
- Bohanann P. J. (1973), *Field Anthropologists and Classroom Teachers*. In F.A. J.Ianni, E. Storey (eds.), *Cultural Relevance and Educational Issues. Readings in Anthropology and Education*. Boston: Little, Brown & Co
- Boqué y Torremorel M.C. (2005), *Tiempos de mediación*. Barcelona: CEAC
- Bramanti D. (2005), *Sociologia della Mediazione*. Milano: Angeli
- Bush R.B., Folger J. (1994/2005), *The Promise of Mediation. The Transformative Approach to Conflict*. New York: John Wiley and Son
- Caune J. (1999), *Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles*. Grenoble: PUG
- Cohen-Emerique M. (2000), *L'approche interculturelle auprès des migrants*. In G. Legault (coord.), *L'intervention interculturelle*. Montréal: Gaetan Morin: 164-168
- Cobb S. (1993), *Empowerment and Mediation: A Narrative Perspective*, "Negotiation Journal", July, vol. 9, n. 3: 245-255
- Coletti S. (2004), *L'abduzione: un'inferenza logica*, "Filosofia della mente", XII, 12
- Delcroix C. (1996), *Roles joués par les médiatrices socio-culturelles au sein du développement local et urbain*, "Espace et société", n. 84-85: 153-176
- Del Rocío Aguilar Bobadilla M. (2013), *Educación, Diversidad e Inclusión: la educación intercultural en perspectiva*, "Ra Ximhai", IX, 1, enero-abril: 49-60
- Di Rosa R. T. (2005), *Mediazione tra culture. Politiche e percorsi di integrazione*. Pisa: Pisa Plus Academic Press
- Favaro G., M. Fumagalli (2004), *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci
- Emongo L. (2005), "InterCulture", 3: 7
- Esteve G. (2007), *Commons, más allá la de los conceptos de bien, derecho humano y propiedad*. Entrevista por Anne Becker, diciembre, Fundación Heinrich Boll, México D.F. (http://boell-latinoamerica.org/download_es/EV_

Esteva_Final.pdf)

Etxeberria X. (2011), *Virtudes para la paz*. Bilbao: Bakeaz (acceso libre en <http://www.escueladepaz.org/es/publicaciones>)

Foucault M. (1988) [1975], *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI

Foucault M. (1999) [1978], *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*, en *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Vol. III*. Barcelona: Paidós: 369-380

Foucault M. (1999) [1978], *La gubernamentalidad*. In *Estética, ética y Hermenéutica*. Barcelona: Paidós

Foucault M. (2001), *A propósito del encierro penitenciario*, en *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza

Freire P. (1975), *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz y Tierra

Frisina A. (2008), *L'approccio narrativo e la mediazione*. In G. Mantovani, a cura, *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci: 181-210

Galieta T., I. von Lisingen (2006), *Articolacoes entre o enfoque CTS e a pedagogia de Paulo Freire como base para o ensino de ciencias*, "Convergencia", XIII, n. 42, septiembre-diciembre: 95-116.

Gergen K. J. (2000), *Hacia un vocabulario para el diálogo transformador*. En Schnitman F. (comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas prácticas*. Buenos Aires: Granica: 43-71

Giaccardi C. (2008), *La comunicazione interculturale*. Bologna: Il Mulino

Giménez Romero C. (2008), *Interculturalismo*. In G. Mantovani (a cura), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci: 149-189.

Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci

Granovetter M. (1985), *The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited*, "Sociological Theory", 1: 201-233

Guitierrez Martínez D. (2007), *Reproducción social y desigualdad en la educación indígena en México*, "Convergencia", XIV, n. 44, Mayo-Agosto: 125-156

Iacono A. M. (2000), *Autonomia, potere, minorità*. Milano: Feltrinelli

Kant I. (2000) [1784], *Qué es la ilustración?* Madrid: Alianza Ed.

Lepore L. (2012), *Nozioni dell'Altro: migrazioni, intercultura, eccessi di cultura*, "InterCulture", giugno, n.21: 85-116.

Li J. (2012), *Cultural Foundations of Learning. East and West*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Luison L., Liaci S. (2000), *Mediazione sociale e sociologia*. Milano: Angeli

- Mantovani G., a cura (2008), *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci
- Muzzetto L., (1997), *Fenomenologia, Etnometodologia*. Milano: Angeli
- Platón (1997), *Fedro*. En *Dialogos. Vol. III* (trad. por E. Lledó). Madrid: Editorial Gredos
- Profession Banlieu (2006), *Les femmes-relais médiatrices sociale set culturelles. Des principes déontologiques, un métier*. Saint-Denis: Ed. de Profession Banlieu
- Putnam H. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster
- Rappaport J. (1987), *Terms of Empowerment/exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology*, "American Journal of Community Psychology", 2, pp. 121-148
- Ricouer P. (1975), *La métaphore vive*. Paris: Ed. du Seuil
- Rodriguez Moya A., Souto Galvan E. (coord.) (2009). *Inmigración y resolución de conflictos: la mediación intercultural*. Madrid: Dykinson
- Rorty R. (1989), *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge UP
- Sen A. (2003) [1987], *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza Editorial
- Six J-F. (1999), *Médiation et Réconciliation*, "Lettre aux Communautés", n. 196, Mai-Juin: 11-22
- Telleschi T. (2010), *Lo 'valioso': apuntes para un modelo de integración en valores*. En F.A. Muñoz, J. Bolaños Carmona (eds)., *Los Habitus de la Paz*. Granada: Eirene:
- Telleschi T. (2011), *L'ABC dell'integrazione*. In T. Telleschi, *Presente e futuro delle migrazioni internazionali*. Pisa: Pisa Plus Academic Press
- Telleschi T. (2012), *Desigualdad, minorías y democracia radical*, "Ra Ximhai", VIII, 3: 129-172
- Tomlinson J. (1999), *Globalization and Culture*. Cambridge: Cambridge U. Press
- Woolcock M., D. Narayan (2001). *The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes*, "ISUMA", 2 (1): 11-17
- Zimmerman M.A. (1990), *Toward a Theory of Learned Hopefulness. A Structural Analysis of Participation and Empowerment*, "Journal of Research in Personality", 24: 71-86

NOTA

Texto revisado y ampliado de la Ponencia presentada al “XIII Seminario Sobre Cultura y Educación para la Paz”, organizado por Inst. Paz y Conflictos de la U. de Granada (IPAZ), Red Andaluza de Investigación para la Paz y los Derechos Humanos (RAIPAD), Observatorio de Estudios Mediterráneo (Marruecos). Tánger, 15-16-17 de Septiembre 2011.

Tiziano Telleschi

telleschi@gmail.com

Doctor en Sociología, Profesor-Investigador en la Universidad de Pisa, Italia: Profesor de Sociología de los Conflictos en el Curso de Licenciatura en Ciencias para la Paz; Antropología cultural; y docente en el Máster en ‘Gestión de los Conflictos Interculturales y Interreligiosos. Publicaciones: *Per una cultura del conflitto e della convivenza*, Pisa, Plus, 2004; *Educazione permanente alla Pace. Democrazia e local governance*, Pisa, Plus (2004) *Espacio y Tempo en la Globalización* (coord. con E.A. Sandoval Forero), Toluca-Pisa, 2007; *Presente e futuro delle migrazioni internazionali*, Pisa, Plus (2011); *L’officina della Pace. Potere, conflitto e cooperazione*, Pisa, Plus (2011).