

## CONCLUSIÓN

La pregunta central que nos propusimos investigar dice: ¿Es posible amnistiar en el marco del derecho internacional penal a autores de crímenes internacionales? Según *el primer contexto normativo* esto no sería viable porque desde la perspectiva del derecho internacional penal, consagrado en el Estatuto de Roma, la consecuencia que se sigue de no juzgar y condenar a los autores de crímenes internacionales es la intervención de la Corte Penal Internacional o de la Corte Interamericana de Justicia. El resultado de esto es la reducción de la posibilidad de acordar en los diálogos de paz una amnistía para los miembros de las Farc. Sin embargo, a partir de la interpretación de los artículos 16, 17 y 53 del ER encontramos que es posible conceder amnistías a los responsables de crímenes contra la ley penal internacional. En este sentido, nuestra tesis es que el ER no es un instrumento dogmático e inflexible, sino flexible y abierto a los procesos de paz. Ahora bien, la idea fundamental que se puede obtener de esta interpretación del ER es que la concesión de la amnistía no puede plantearse en función de garantizar la impunidad de los autores de violaciones del derecho internacional penal, sino por el contrario, en función de garantizar el cumplimiento de las condiciones de justicia transicional, a saber, verdad, justicia, reparación, reforma institucional y reconocimiento público de las atrocidades políticas y de las violaciones de los derechos humanos.

En el *segundo contexto normativo* se expusieron las razones por las cuales es necesario el castigo en una sociedad y cómo éste sirve para la consolidación de instituciones de autoridad democrática. Se consideró también que las ventajas de las medidas retributivas pueden no darse en sociedades que estén buscando salir de la guerra por los inconvenientes de llevar a cabo juicios a los violadores de derechos humanos. No poder juzgar a los grandes criminales condujo en varias sociedades a intentar un camino alternativo al retributivo. La idea es considerar en éste no sólo los derechos de las víctimas, sino también, la perspectiva de los acusados y las necesidades de la sociedad.

Este es el camino de la justicia restaurativa que expusimos como *tercer contexto normativo* y que propone como idea básica que la impunidad se da cuando los violadores de los derechos humanos quedan libres de toda culpa y responsabilidad, no cuando ellos están sujetos a un sistema alternativo para averiguar quién es el criminal, poder condenarlo públicamente y establecer las responsabilidades.

En Colombia, entonces, es necesario plantear, que tras el fin de estas conversaciones entre el gobierno y las Farc, se debe conformar una comisión

de la verdad que pueda hacer viable lo que en otros países se denominó un intercambio de la justicia centrada en el pasado por una centrada en el futuro. Para esta comisión, el asunto de la concesión de la amnistía a los miembros de las Farc debe estar enmarcado en los instrumentos de justicia transicional. El Estado en las acciones de juzgamiento, proferidas en el marco de la comisión de la verdad, debe poder suspender la ejecución de penas, aplicar sanciones extra judiciales y establecer penas alternativas bajo el aspecto recíproco del cumplimiento de condiciones tales como la dejación de las armas, la contribución al esclarecimiento de la verdad, la reparación integral de las víctimas, la liberación de los secuestrados y el reconocimiento de la responsabilidad de los autores de actos criminales. La comisión de la verdad debe ser como un gran espacio de la razón pública en el cual los autores de graves crímenes admitan el conocimiento y la responsabilidad por sus actos y a través de esto hagan posible que las víctimas recuperen su dignidad y puedan participar como personas normales en la creación del nuevo orden político.

Las Farc tendrán que aceptar que la amnistía total es imposible y mostrar además una real voluntad en conceder algo, aceptar sus crímenes y responder de forma sustancial por los daños causados. Los hechos políticos y constitucionales de invalidación de las disposiciones de amnistía y prescripción que realizaron, de un lado, la Corte Suprema argentina en el caso “Simón” y, de otro lado, la CIDH en el caso “Barrios Altos v. Perú”, permiten mostrar por qué las acciones de juzgamiento —destinadas a amnistiar o indultar a los militares comprometidos en violaciones graves de derechos humanos— llevadas a cabo por los Estados en cuestión, resultan insuficientes a la luz de las exigencias de no impunidad definidas por el orden internacional de los derechos humanos. En suma, en la situación actual, nacional e internacional, la idea de una amnistía total en un proceso de negociación con la guerrilla es imposible.

## BIBLIOGRAFÍA

- ☒ Ambos, Kai (2010), *Procedimiento de la Ley de Justicia y Paz (L. 975/05) y Derecho Penal Internacional. Estudio sobre la facultad de intervención complementaria de la Corte Penal Internacional a la luz del denominado proceso de "justicia y paz"*, Temis, Bogotá
- ☒ Ambos, Kai (2008), *Derecho y proceso penal internacional. Ensayos Críticos*, Fontamara, México D.F.
- ☒ Atria, Fernando, (2003), "La hora del derecho: Los 'derechos humanos' entre la política y el derecho", en: *Estudios Públicos*, No. 91.
- ☒ Beitz Charles, (2009), *The idea of human Rights*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- ☒ Crocker, D.A., (2000), "Retribution and Reconciliation, en: *Philosophy and Public Policy*, Vol. 20 No. 1 University of Maryland.
- ☒ Chandler David, (2004), "The responsibility to protect? Imposing the liberal Peace", in: *International Peacekeeping, Volume 11, Issue 1, 2004, Special Issue: Peace Operations and Global Order, (2004)*, 59-81.
- ☒ Desmond M. Tutu, (1999), *No Future Without Forgiveness*, Doubleday.
- ☒ De Greiff, Pablo, (2006) "Justice and reparations", en: *The Handbook of Reparations*, Oxford, Oxford University Press, pág.460-470.
- ☒ Elster, Jon, (2004), *Closing the Books. Transitional Justice in Historical Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ☒ Evans, Gareth, *The Responsibility to Protect. Ending Mass Atrocity Crimes Once and For All*, Brookings Institution Press, Washington D.C., 2008.
- ☒ Hampton, Jean (1981): "The Moral Education Theory of Punishment", en: *Philosophy and Public Affairs*, Vol. 13, No. 3, 208-238.
- ☒ Hampton, Jean: (1991), "A New Theory of Retribution", en: Frey, Raymond Gillespie, Morris Christopher W. (Eds), *Liability and Responsibility*, Cambridge, Cambridge University Press, 377-414.
- ☒ Hampton, Jean, (2007), *The Intrinsic Worth of Persons. Contractarianism in Moral and Political Philosophy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ☒ Hegel, G.W.F., (1993), *Fundamentos de la Filosofía del Derecho*, Libertarias Prodhufi, Madrid.
- ☒ Hobbes, Thomas, (1994), *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, Fondo de Cultura Económica, México, D.F.
- ☒ Jarstad Anna, Sisk Timothy (Ed.), (2008), *From War to Democracy. Dilemmas of Peacebuilding*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ☒ Kant, I., (1989), *Die Metaphysik der Sitten*, Werke in zwölf Bänden, Edit. W.

Weischedel, Frankfurt, Suhrkamp, 1997, Vol. VIII, (Cito, conforme a la edición en castellano: *La Metafísica de las Costumbres*, Tecnos, Madrid.

☒Kleingeld, Pauline, (2010), “Weltbürgerimeigenen Land.Über Patriotismus und Kosmopolitismus”, en: *Kosmopolitismus. Zur Geschichte und Zukunftfeinesumstrittenen Ideals*, Lutz-Bachmann, M., Niederberger, A., Schink, P., VelbrückWissenschaft, Göttingen.

Lafont Cristina. (2012), *Global Governance and Human Rights*, Spinoza Lectures, Van Gorcum, Assen.

☒Lerner Febres Salomón, (2006), “Tareas pendientes del sistema judicial en la protección de los derechos humanos”, en: *Construyendo Justicia. Verdad, reconciliación y procesamiento de violaciones de derechos humanos*, Instituto de Democracia y Derechos Humanos, OXFAM Programa Perú, Lima, pág., 139-142.

☒Lefranc, Sandrine, (2005), *Políticas del perdón*, Grupo Editorial Norma, Bogotá.

☒Malamud-Goti, (2006), “Lo bueno y lo malo de la inculpación y las víctimas”, en: *Justicia Transicional: Teoría y Praxis*, Ed. De Gamboa, C., Editorial Universidad del Rosario, Bogotá.

Malamud-Goti, Jaime, (2003), *Los dilemas morales de la Justicia Internacional*, Miño y Dávila Editores, Ciepp, Buenos Aires.

☒Meyer, Lukas H. (2005), *Historische Gerechtigkeit*, Walter de Gruyter, Berlin, New York.

☒Murphy, J.G., Hampton, J., (1988), *Forgiveness and Mercy*, Cambridge, Cambridge University Press.

☒Nagel Thomas, 2005, “The Problem of Global Justice”, en: *Philosophy & Public Affairs*, 33, No. 2, 113–147.

☒Nagel, Thomas, (1989), Su intervención sobre justicia transicional se dio en una conferencia auspiciada por el Aspen Institute. Citado en Lawrence Weschler, “Afterword”, en: *State Crimes, Punishment or Pardon*, Washington, D.C., 1989, pág. 93.

☒Nino, Carlos, (1996), *Radical Evil on Trial*, Yale University Press, London.

☒Meyer, Lukas H. (2005), *Historische Gerechtigkeit*, Walter de Gruyter, Berlin, New York.

☒Nickel James, (2007), *Making Sense of Human Rights*, Blackwell Publishing, Malden.

☒Orozco Abad, Iván, (2005), *Sobre los límites de la conciencia humanitaria. Dilemas de la paz y la justicia en América Latina*, Bogotá, Universidad de Los

Andes–Temis.

☐Paris Roland, (2004), *At War's End: Building Peace after Civil Conflicts*, Cambridge University Press, Cambridge

☐Pogge Thomas, (2002), *World Poverty and Human Rights*, Oxford, Polity Press.

☐Primoratz, I., (1990), *Justifying Legal Punishment*, Humanities Press, New Jersey.

☐Rajeev Bhargava (2000), "Restoring Decency to Barbaric Societies", en: R.I. Retberg and D. Thompson, (comps.), *Truth vs. Justice*, Princeton, Princeton University Press, 2000, pág. 45-67.

☐Rincón, Tatiana, (2010), *Verdad, justicia y reparación. La justicia de la justicia transicional*, Editorial Universidad del Rosario, Bogotá.

☐Scheid, Don E. (1983), "Kant's Retributivism, en: *Ethics*, vol. 93, No. 2, 262-282.

☐Williams, R., (1997), *Hegel's Ethic of Recognition*, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, California.

☐*Nunca más: Informe de la Comisión Nacional para la Desaparición de Personas*, (1991), Eudeba, Buenos Aires.

☐Comisión Nacional para la Verdad y Reconciliación de Chile", (1996), en: *Estudios básicos de derechos humanos*, vol. 7, San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1996. *Report of the Chilean National Comisión on Truth and Reconciliation*, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1993.

Francisco Cortés Rodas

franciscocortes2007@gmail.com

Filósofo, magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia y doctor en Filosofía de la Universidad de Konstanz, Alemania. Ha sido becario del servicio de intercambio académico alemán (DAAD) y de la Fundación Alexander von Humboldt para hacer estudios postdoctorales en filosofía en la Universidad de Frankfurt am Main (Alemania). Actualmente es profesor titular del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, Colombia. Su reciente publicación: *De Westfalia a Cosmopolis. Justicia económica global, soberanía, ciudadanía y derechos humanos en el contexto de la globalización, 2011*, Siglo del Hombre Editores Santafé de Bogotá e Instituto de Filosofía.





RAXIMHAI ISSN-1665-0441  
VOLUMEN 9 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2013  
161-201

## CONFLICTIVIDAD Y EMPODERAMIENTO EN AGRUPACIONES CICLISTAS DE GUADALAJARA

### CONFLICT AND EMPOWERMENT IN BIKERS GROUPS FROM GUADALAJARA

Gerardo Pérez Viramontes

#### Resumen

El presente trabajo es el reporte final que resulta de haber incursionado en el análisis de los conflictos que se dan al interior de los grupos y entre los diversos colectivos que reivindican el uso de la bicicleta en Guadalajara, y el contexto en el que se desarrollan. Al buscar objetivos diferentes y al partir de diversas perspectivas sobre lo que significa utilizar este medio de transporte, se van generando distanciamientos y desacuerdos entre los actores vinculados a este movimiento, que repercuten en la consolidación de una cultura ciclista en la ciudad. Tomando en cuenta que una de las pretensiones que se persiguen con este tipo de estudios es generar conocimientos aplicables para aquellos procesos que buscan la transformación social o que construyen alternativas a la actual crisis del desarrollo que vivimos a nivel planetario; entendemos que los conflictos que se dan en torno al uso de la bicicleta en los espacios públicos, lejos de ser un problema, son oportunidades para construir tales alternativas. A partir de información recabada en el diálogo con actores sociales vinculados al ciclismo en Guadalajara, se presentan a continuación algunas ideas que surgen en relación a estas temáticas.

**Palabras clave:** Conflictos sociales. Empoderamiento. Movilidad urbana. Ciclismo.

#### Abstract

This paper is the final report resulting from having dabbled in the analysis of the conflicts that arise within groups and between the various groups that

RECIBIDO: 28 DE FEBRERO DE 2013 / APROBADO: 6 DE MAYO DE 2013

claim the use of bicycles in Guadalajara, and the context in which they develop. When looking for different purposes and from different perspectives on what it means to use this means of transport, are generated rifts and disagreements among the stakeholders involved in this movement, with implications for the consolidation of a cycling culture in the city. Considering that one of the claims pursued with such studies is to generate knowledge relevant for those seeking processes that build social transformation or alternatives to the current development crisis that we live on a global level, we understand that conflicts given on the use of bicycles in public spaces, far from being a problem, are opportunities to build such alternatives. From information gathered in the dialogue with stakeholders related to cycling in Guadalajara, presented below are some ideas that arise in relation to these issues.

**Key Words:** Social conflicts. Empowerment. Urban Mobility. Cycling.

## INTRODUCCIÓN

Cotidianamente van apareciendo en México grupos de ciudadanos que se organizan para defender lo que consideran sus legítimos derechos a la salud, a la seguridad social, a la información o a un medio ambiente sano, y a través de sus movilizaciones buscan incidir en las políticas públicas vinculadas con esas temáticas. Tomando en cuenta que en el pasado reciente, muchas agrupaciones sociales no lograron concretar sus metas, no sólo por la cerrazón de las autoridades para escuchar sus demandas, sino por la falta de cohesión interna entre quienes reivindicaban tales derechos; tres investigadores del ITESO decidimos formular un proyecto para indagar de qué manera la conflictividad que se genera al interior de estas agrupaciones y entre ellas, al no manejarse adecuadamente, ha sido un obstáculo para incidir en políticas públicas que acarrearían beneficios a sectores más amplios de la población. Paralelamente, como hipótesis de trabajo, consideramos que un manejo constructivo de la conflictividad humana puede traducirse en factor de empoderamiento para estas agrupaciones.

Con estas ideas, de los múltiples colectivos que existen en Guadalajara con estas características, se decidió enfocar el análisis sobre aquellos que defienden espacios urbanos y territorios, los que buscan el reconocimiento social para el libre ejercicio de sus derechos sexuales y aquellos otros que exigen una

movilidad urbana no-motorizada segura y sustentable. Como preguntas de investigación nos planteamos, entre otras: ¿Cuáles son los factores que desatan y mantienen los conflictos al interior de estas agrupaciones? ¿Cuáles son los asuntos concretos en los que difieren las organizaciones y que les impiden trabajar de manera coordinada? ¿Qué posiciones asumen las autoridades gubernamentales frente a estas demandas ciudadanas?

Centrando la atención para la redacción de este ensayo exclusivamente en los colectivos que demandan la movilidad en bicicleta, se expone en la primera parte una visión panorámica sobre la problemática que se vive en materia de movilidad urbana. A continuación, se explica la metodología que se utilizó para recabar la información empírica con los grupos ciclistas y el marco conceptual con el que se pretenden interpretar los datos obtenidos y, finalmente, se exponen algunos hallazgos sobre la conflictividad y el empoderamiento que surgieron de la interacción con las agrupaciones estudiadas.

## I.- LA MOVILIDAD URBANA COMO PROBLEMA

En el siglo XX se dio un intenso crecimiento demográfico, principalmente en el entorno urbano, que no hubiera sido posible sin la explotación y el uso de combustibles fósiles —señala Fernández Durán (s/f). Tres cuartas partes del petróleo mundial son consumidas por el autotransporte en las áreas urbanas, y en los últimos 100 años, la urbanización del planeta pasó del 15% en 1900 (250 millones de personas) a cerca del 50% (más de 3000 millones) en el 2000. En 1900, existían en el planeta tan sólo 10 metrópolis que sobrepasaban el millón de habitantes, mientras que en el 2000 eran ya 400. De ellas, 70 son megaciudades que sobrepasaban los 10 millones, y cinco de ellas tienen más de 20 millones: México, Sao Paulo, Seúl, Tokio y Nueva York.

De la mano de esta forma de edificar, vivir y valorar las ciudades, el automóvil ha sido otra de las piezas clave de esta situación. El crecimiento que ha experimentado el parque vehicular en el mundo —señala González (2010: 55)—pasó de 200 millones en 1970, a 850 en 2006 y a 1000 millones en 2010; con una previsión para el 2030 de 2000 millones de automóviles. Esta explosión de la movilidad urbana en razón del incremento de automóviles ha modificado cualitativamente la vida de las ciudades: «*(Con el automóvil)* se consolidaba por tanto la imbricación del ser humano con la máquina, generando un nuevo Yo ampliado, un nuevo centauro moderno, con tubo de escape. El automóvil

se iba a convertir en un elemento trascendental de la Megamáquina que caracteriza a la antroposfera industrializada.» (Fernández, s/f: 7)

La seducción que provoca este medio de transporte, gracias a la velocidad, autonomía, movilidad y libertad que ofrece, lo ha convertido en un símbolo de estatus, prestigio y poder. El “más lejos” y el “más deprisa” se han convertido en valores incuestionables y elementos esenciales de la dinámica urbana en las modernas sociedades industriales –enfatisa Fernández.

Además de reproducir las relaciones que mantienen vigente el sistema productivo capitalista, la ciudad, se ha convertido en escenario para otro tipo de conflictos: entre lo productivo y lo reproductivo, entre lo público y lo privado, entre prácticas antidemocráticas y dinámicas que contribuyen a la transformación social. Ahora bien, tomando en cuenta que la ciudad nos construye como personas, y que nosotros mismos la mantenemos viva con nuestras acciones, también puede ser entendida como lugar para la resistencia y el manejo positivo de los conflictos. Sin embargo, «hacen falta nuevos ojos para viejos problemas» -señala González (2010: 52).

La inseguridad, la carencia de servicios básicos de calidad, la presencia de basureros y de industrias tóxicas, la falta de vivienda o los largos desplazamientos que hay que realizar para ir de un lugar a otro, pueden ser considerados como oportunidades para la creación de ciudades diferentes. Destrucción y creatividad son las dos caras de la misma moneda –enfatisa el autor. Si consideramos que en todos los grupos existen pautas culturales para regular constructivamente la conflictividad, y si prestamos atención a dichas pautas, podemos identificar las mediaciones políticas, institucionales, de infraestructura o de acción sobre las que es posible trabajar colectivamente para avanzar en la vida buena que todos anhelamos.

### **LA MOVILIDAD URBANA EN LA ZONA METROPOLITANA DE GUADALAJARA (ZMG).**

En este contexto, desde hace varios años, diferentes colectivos se han abocado a realizar estudios tanto para documentar los efectos nocivos que acarrea el uso del automóvil en materias como salud, economía o medio ambiente; así como para proponer alternativas más acordes a un desarrollo sustentable y a escala humana para Guadalajara<sup>1</sup>. Entre los señalamientos que

---

<sup>1</sup> Cfr.: Plan Maestro para la Movilidad Urbana No-Motorizada del Área Metropolitana de Guadalajara, Agenda Ciudadana para la Movilidad Sustentable, Propuesta de Red de Movilidad en Bicicleta para la Zona Metropolitana de Guadalajara.

se hacen en tales estudios cabe resaltar que:

- En los últimos treinta años, Guadalajara triplicó su extensión territorial, rebasando las 65 mil hectáreas, y que entre el 30 y 60 por ciento de dicho espacio es utilizado para transportarse.
- El ritmo y la forma como se ha urbanizado la ciudad, además de una enorme dispersión, ha provocado también múltiples desequilibrios demográficos.
- En los últimos veinte años el parque vehicular se cuadruplicó, aunque la infraestructura vial resulta insuficiente para atender la demanda de tantos desplazamientos.
- En Jalisco, 1500 personas mueren en promedio al año en accidentes viales, convirtiéndose en la primera causa de muerte y la segunda causa de discapacidad permanente y orfandad en el país.
- De los cerca de diez millones de desplazamientos que se generan al día en la ZMG, 37.4% se hacen a pie y 2.2% se efectúan en bicicleta, lo que significa que prácticamente un 40% de los desplazamientos se lleva a cabo a través de medios no motorizados.
- La bicicleta ocupa solo el 5% del espacio que utiliza un coche en movimiento y el 10% cuando se encuentra estacionado, sin embargo, no es considerada una alternativa para transportarse.

En resumen. Guadalajara ha basado su desarrollo urbano en función de la construcción de infraestructura para automóviles y la expansión de su territorio, y así, «Cuantas más carreteras se construyen, más automóviles circulan por ellas y más grandes son las metrópolis, más largas son las distancias a recorrer, más congestionado está el tráfico y menos tiempo parece tener la gente. (Fernández, s/f: 27)

Surgen entonces los cuestionamientos: ¿por qué el automóvil no es percibido como un peligro si fomenta el sedentarismo, quema el oxígeno que necesitan catorce personas juntas para subsistir, está provocado el colapso de las ciudades y es causa de un “genocidio silencioso”? ¿Qué representan para los habitantes de esta ciudad los miles de muertos que día tras día fallecen

en accidentes de tránsito? ¿De quién son las calles? ¿Qué significa ocupar el espacio público?

### **MOVIMIENTO Y GRUPOS CICLISTAS EN GUADALAJARA.**

Desde hace varios años, diferentes colectivos buscan promover en la ZMG el uso de la bicicleta, desde diversas lógicas y en función de variadas intencionalidades. Como antecedentes de lo que podríamos denominar hoy como el movimiento ciclista de Guadalajara, se puede señalar lo descrito por uno de los entrevistados en el marco de la presente investigación<sup>2</sup>: en la década de 1990 la revista *Paréntesis* impulsaba abiertamente el uso de la bicicleta..., con el apoyo de *El Salón de la Bicicleta* anualmente se organizaba un paseo famoso (*Pedalea-pedalea*)..., a principios del 2004 todos los jueves por la noche se hacían unos paseos ciclistas retomando una idea que surgió en el *Congreso Velocity* de París en el 2003 (*nos dijeron que era un movimiento mundial, el que los miércoles por la noche se haga un paseo nocturno en bicicleta, como una forma de reivindicar el espacio para los ciclistas*)..., a finales del 2004 se puso en marcha la VíaReactiva de Guadalajara y en 2007, en una de las “Cartas del lector” del periódico *Público*, se convocaba a los interesados a participar a un paseo nocturno, diferente al de los jueves, para recorrer la ciudad a las 11 de la noche saliendo de Av. México y Chapultepec.

De este paseo, que según otro de los entrevistados dio inicio el 27 de junio del 2007, han surgido muchos otros grupos de paseantes en bicicleta. El clima y la orografía de Guadalajara, aunados al crecimiento desmedido del parque vehicular, el aumento constante en el precio de la gasolina, la ineficiencia y falta de calidad en el transporte público; han contribuido a que sean cada vez más las personas que ven en la bicicleta una alternativa para la propia movilidad. Así mismo, los conflictos que se han dado entre los grupos y quienes los conforman, han ayudado a potenciar también el movimiento ciclista en esta ciudad.

## **II.- METODOLOGÍA Y MARCO CONCEPTUAL.**

La perspectiva interdisciplinar en la que se enmarca esta investigación en el

---

<sup>2</sup> Entrevista al Arq. Gabriel Michel Estrada, segundo director de la Vía Recreativa de Guadalajara (12 de junio de 2012).

CIFS-ITESO, nos llevó a elegir la Psicología Social como el marco para analizar la conflictividad y las formas de empoderamiento que asumen las agrupaciones que luchan por una movilidad urbana vinculada al uso de la bicicleta. De las diversas corrientes que existen en esta disciplina, decidimos asumir los planteamientos del *Construccionismo Social* al considerar las múltiples posibilidades que abre para vislumbrar alternativas, dada su forma particular de entender lo que es la realidad que se pone en el centro de cualquier investigación: «la realidad no existe con independencia de las prácticas mediante las cuales la objetivamos [...] La realidad es siempre ‘realidad-para-nosotros’, ‘realidad-desde-nuestra-perspectiva’» (Ibáñez, 1994: 252).

Esta manera de entender la realidad, además de enfatizar la perspectiva intersubjetiva, permite superar el enfoque positivista en el que se fundamenta el conocimiento en el ámbito científico, y trascender la dicotomía que se asume en muchas investigaciones entre un ‘momento teórico’ y otro ‘momento empírico’, para entenderlos como dos maneras diferentes y complementarias de abordar el objeto de estudio al tomar en cuenta que «el objeto social ni es formalizable, ni obedece a un determinismo suficiente, ni tampoco es insensible al conocimiento y a lapredicción que de él se formulan.» (Ibáñez e Íñiguez, 1996: 64).

La realidad social es lo simbólico, los significados compartidos y construidos colectivamente a través de lacomunicación y el lenguaje que son utilizados en contextos culturales específicos—sostiene Ibáñez. Por lo tanto, nopuede ser abordada como una simple catalogación de objetos, ni como una función másde la naturaleza, sino en razón de las relaciones que se establecen para definirla yactuar en ella: «lo social no radica *en* las personas, ni tampoco *fuera* de ellas, sino que se ubica precisamente *entre* las personas, es decir, en el espacio de significados» (Ibáñez, 1994: 227).

En el mismo sentido, Kenneth Gergen (2006) plantea que *todo comienza con lo social y la relación*, más que a partir de los individuos. Lo relacional es lo que produce el significado y construye el sentido. *Todo cuanto resulta significativo proviene de relaciones e interdependencias*. Las palabras se vuelven activas en la medida en que son empleadas por las personas para relacionarse y adquieren su significado en “los juegos del lenguaje” que posibilitan esas interacciones. *El significado se constituye a través de los sentidos que otorgan los hablantes a las palabras, en pautas de intercambio específicas*. Tampoco puede afirmarse que exista una descripción verdadera de las cosas—prosigue explicando Gergen. Cada texto favorece un determinado tipo de relaciones

por encima de otras y objetivado de una manera distinta el tema del que se trate. Aquello que cuenta como ‘suicidio’, ‘criminalidad’, ‘sexo’ o ‘alcoholismo’ (o como “conflicto”, “empoderamiento”, “grupos ciclistas” o “movilidad urbana” –diríamos nosotros–) tiene sentido sólo en el contexto de ciertas relaciones. Significado y sentido derivan de la forma como funciona el lenguaje en las relaciones particulares, no en función de referentes externos.

Con estas ideas iniciamos a principios del 2011 la interacción con algunos colectivos ciclistas existentes en Guadalajara (GDLenBici, Femibici, Cámara Rodante, Fijalajara, Bikla, Bici 10, Paseo Ciclista Nocturno, Al Teatro en Bici, BiciTec, Movilidad Solidaria y Ciudad para Todos) buscando identificar los conflictos que se viven al interior del grupo y los que se dan entre los grupos. En aquel momento, contábamos con cierta claridad sobre lo que son los conflictos (su origen, las dinámicas que siguen, las modalidades que pueden adoptarse para su transformación positiva), no así con la suficiente sobre lo que es e implica el empoderamiento. En el diálogo con los líderes de estos grupos, ambos conceptos se han llenado de nuevos sentidos y matices (de los que se dará cuenta en el siguiente apartado), a la vez que se han abierto nuevas preguntas. El proceso mismo de la investigación nos demandó aprender a conjugar lo teórico con lo empírico (como lo señalaba Ibáñez) al constatar que los conflictos y las formas de empoderamiento de los grupos ciclistas no pueden ser analizados e interpretados de una manera formal y determinista. Así mismo, puesto que la intervención social es una de las pretensiones que se espera de las investigaciones que se realiza en el CIFS-ITESO, la participación activa en las actividades de los colectivos ciclistas ha resultado ser una pieza metodológica fundamental. Al sumarse como uno más en los paseantes en los recorridos ciclistas, al incorporarse a la manifestación en el día mundial sin autos o al integrarse al contingente que va a instalar una “bicicleta blanca” donde atropellaron a una persona que circulaba en bicicleta, es decir, al establecer múltiples vínculos con los actores del ciclismo urbano, hemos ido clarificando el tipo de empoderamientos que está en juego entre los ciclistas, las formas de lucha que se dan por ejercerlo, así como los obstáculos físicos e ideológicos que impiden avanzar hacia una movilidad urbana no-motorizada en Guadalajara.

## MARCO CONCEPTUAL

### Conflictividad

Partimos de entender que los conflictos son un fenómeno propio de los seres vivos implícito en el mismo hecho de la vida. En el conflicto se incluye todo tipo de vida y se excluye lo que no la tiene. El conflicto, es siempre sobre la vida (Galtung 2003:107). Por otro lado, es un concepto central para entender la dinámica de las entidades humanas (Muñoz 2004:147). Sin embargo, aunque podríamos entenderlo como algo normal, en el lenguaje ordinario, es utilizado como sinónimo de destrucción, desgracia o violencia. Desde la perspectiva positiva que pretendemos asumir en este trabajo, optamos por entenderlo como una oportunidad para el desarrollo personal, institucional y social al considerar que «las partes deben salir del conflicto no sólo con mejores relaciones sociales, sino también como personas mejores de lo que eran antes, mejor equipadas para afrontar nuevos conflictos de manera no violenta.» (Galtung 2003:164).

La valoración que se le asigna al conflicto es la forma como se le construye socialmente. Tal construcción está en función de la cosmovisión propia de cada cultura que, además de la percepción, configura también el comportamiento (violento o no) que es posible darle a los conflictos. De ahí la necesidad de comprender la “cultura profunda” desde la que se sienten y piensan los conflictos misma que, según Galtung (2003:165-173), está estructurada en torno a siete ámbitos existenciales: formas particulares de entender al ser humano, la sociedad y la naturaleza; maneras de concebir el tiempo y el espacio, ideas o concepciones sobre lo que son el conocimiento y la trascendencia. Estos ámbitos, a la vez que están en el origen de los conflictos, pueden ser utilizados también para un manejo constructivo de los mismos.

Cuando la gente comienza a hablar de sus conflictos se siente bien, se siente liberada y comienza a identificar las opciones que tiene. Podemos hablar entonces de un sujeto, dispuesto a actuar con un propósito, a satisfacer sus necesidades, a luchar por sus objetivos. Sin sujeto, no puede darse la transformación positiva que está implícita en el conflicto. Pero, ¿cómo y para qué intervenir en los conflictos?

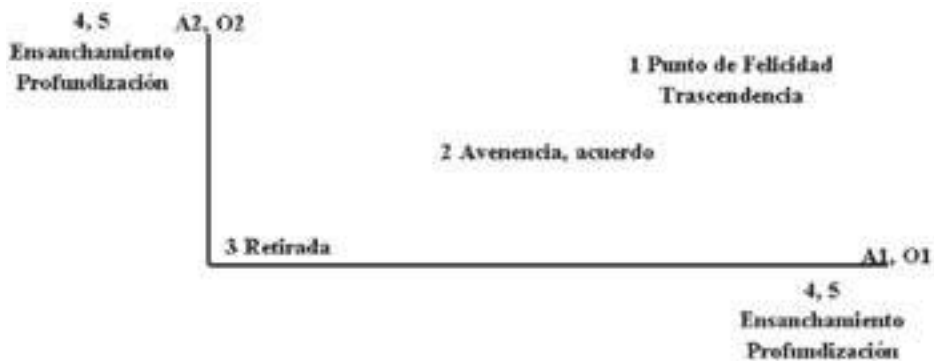
Existen tres formas de intervención a partir de tres maneras diferentes de entender el conflicto –aclara Fisas. Con la *resolución*, se busca hacer converger los intereses en pugna pues se considera que el conflicto es un fenómeno con un principio y un final claros. Con la *gestión* se pretenden allanar las

divergencias buscando que sus consecuencias no sean tan destructivas para los implicados. Con la *transformación* se espera que el conflicto contribuya a crear nuevas estructuras y nuevas relaciones entre los implicados. Sin embargo, lo que en última instancia se persigue al intervenir en un conflicto no es resolver, gestionar, mediar, facilitar o ayudar a negociar; sino *contribuir a que las personas por sí mismas sean capaces de transformar sus mentes y corazones y así tener la capacidad para establecer nuevas y ricas relaciones sociales*.

Para Galtung (2003:139), existen cinco formas para transformar la estructura de los conflictos (Fig. 1):

- 1) Trascendencia. Cuando alguno nuevo ha surgido del proceso. Palabra clave: creatividad.
- 2) Acuerdo. Se ha aceptado algo menos en relación a los objetivos. Un acuerdo no necesariamente es 50-50, puede ser 70-30, 40-60. Palabra clave: moderación.
- 3) Retirada. Alguno de los actores renuncia a sus objetivos, al menos por el momento. Palabras clave: apatía / perseverancia.
- 4) Ensanchamiento, introducción de nuevos actores.
- 5) Profundización, se incluyen más problemáticas.

En las tres primeras modalidades, hay cooperación y suponen el diálogo (interno para los dilemas y externo para las disputas. Las formas 4 y 5, indican discordia, se entiende que la lucha es la única manera para resolverlos y las palabras claves son: violencia, aumento de la complejidad. Pero en todos los casos –advierte Galtung: «no son soluciones en sí mismas, sólo formas de hipótesis de solución, y las soluciones no son resoluciones o disoluciones finales, sino equilibrios más o menos estables en el ciclo vital del conflicto.»(2004:142).



En síntesis. Al hablar de conflictividad, nos encontramos frente a un fenómeno complejo del cual no existe una sola razón o un solo origen que explique globalmente su origen, sus elementos y dinanismos, ni puede existir un solo método para su tratamiento. Para abordarla, necesitamos un conjunto de herramientas metodológicas y teóricas que nos ayuden a comprender e incidir en los diferentes niveles y contextos donde se manifiesta.

Comprender los conflictos es una manera de entender a las personas y a las sociedades para contar con referentes que nos posibiliten la acción y la interacción. El problema principal de las sociedades contemporáneas es su incapacidad para localizar el origen y las causas de los problemas. Cuando dos partes disputan por algo, el problema no se halla en el objeto de la disputa sino en las personas que la protagonizan, en su estado de ánimo o en el desarrollo de su relación. En muchos conflictos, más importante que ver a quién le asiste la razón, lo relevante es comprender la causa de las diferentes interpretaciones, identificar qué tan relevante o no es satisfacer necesidades, que importancia le otorgan los implicados a sus objetivos e intereses.

«Cada edad, cada circunstancia predetermina unas prioridades, unas necesidades y unos anhelos diferentes y equivalentes al mismo tiempo. [Es] preciso contar con una escala de valores, con una interpretación global, con un pensamiento sensiblemente diferente del anterior mediante el cual poder planificar nuestra vida.» (Galtung, 2003:96).

### **Empoderamiento**

En términos generales (López 2004:396), se entiende el empoderamiento

como el conjunto de programas y técnicas que intentan restituir en las personas lo más característicamente humano: la acción contingente entre las acciones que realiza y los resultados que consigue. Dicha restitución supone por parte de las personas asumir el control y la conciencia de controlar ciertos recursos a través de los cuales les sea posible lograr sus metas. Estos recursos, que pueden ser tangibles o intangibles, son fundamentales para satisfacer las necesidades y/o para mantener intercambios sociales provechosos. Entre los recursos tangibles que hay que controlar están el capital financiero, el capital humano (habilidades sociales para la comunicación y la resolución de conflictos), el capital social (relaciones que mantenemos) o el trabajo. Entre los intangibles se pueden señalar el honor, la fiabilidad, la reciprocidad o la capacidad para actuar de manera estratégica y así lograr lo que se quiere.

Desde una perspectiva más acotada, Sánchez Pilonieta (2002) señala dos maneras como se puede entender el poder: 1) como *poder sobre*, el cual se define en función de la obediencia y sumisión o el uso de la presión y la fuerza en procesos donde se toman decisiones; y 2) como *poder para*, el cual no se piensa desde la perspectiva de intereses en conflicto, sino como el aumento en el poder de uno que no necesariamente tiene que llevar a la pérdida del poder de los demás. En este sentido –aclara el autor– la idea de empoderamiento, aunque se refiere principalmente al incremento de las formas del poder para, aumentando las capacidades individuales o grupales para cuestionar y resistirse al *poder sobre*; busca trascender el pensamiento dicotómico y actuar en tres niveles: los individuos, las relaciones próximas y la dimensión colectiva. Pero aclara: con el empoderamiento no se anulan la contradicción de intereses, ni se evitan las tensiones intra e intersubjetivas, tampoco se pueden obviar los dilemas éticos que se presentan en todas las elecciones humanas.

«el empoderamiento se posibilita en tanto que la gente se problematiza, desarrolla una clara conciencia de las necesidades y de los recursos, de las posibilidades y de las limitaciones [...] pudiendo llegar a constituirse en una minoría disidente en la medida en que su labor autoafirmativa puede chocar con los intereses de instituciones, grupos o personas [...] empoderamiento es un proceso intencional, intersubjetivo y continuo de conversión de los individuos en sujetos conscientes de sí mismos, de las circunstancias y del entorno social, mediante la acción comprensiva, crítica y transformadora sobre sus propias interacciones sociales.»(Sánchez,2002:41).

Algunos indicadores que facilitan el trabajo empírico señalados por el autor son: la argumentación crítica, el juicio ético, la visión contextual, la acción propositiva, la asertividad y la vinculación solidaria.

Por otro lado, Sonia Paris, entiende el empoderamiento como la capacidad de las personas para afrontar los conflictos por sí mismas, de donde se desprende que, para conseguirlo, hay que capacitar a las partes involucradas en los conflictos en la búsqueda de nuevos objetivos que contribuyan a transformar sus relaciones y a fortalecer sentimientos de autovaloración, seguridad, autodeterminación y autonomía («el enfoque reconstructivo [del poder] permite que cada parte se empodere a fin de reconocer a la otra, cooperar con ella mediante los usos integrativos y concertados del poder y dialogar en condiciones de igualdad, simetría y libertad.»)(Paris,2009:83).

Para Hanna Arendt (mencionada por Paris,2009:75), el poder es la capacidad de las personas para actuar de manera concertada, lo cual requiere contar con ciertas habilidades afines al empoderamiento: aprender a percibir los intereses ajenos como si fueran propios para poder llegar a formular intereses comunes, comprender las causas que originan las diferentes interpretaciones y plantearse la posibilidad de modificar las percepciones propias para actuar de manera diferente, clarificar las diferentes formas que tenemos para percibir los mensajes de los demás (como exigencia, amenaza y oferta). Además, hay que tomar en cuenta la importancia que tiene en el ejercicio del poder el uso de la palabra –enfatisa Redorta (2005). Al nombrar algo, no sólo se está designando un objeto, sino que igualmente se está legitimando la acción que posibilita conseguirlo, y en muchos casos, el mismo lenguaje sirve para designar realidades que aún no existen. El simple hecho de nombrar la realidad, tiene efectos contundentes. De ahí la importancia de analizar el poder de la palabra y sus efectos en las relaciones.

*«Pero para que las palabras tengan poder deben resultar creíbles al interlocutor. Es decir, deben ser auténticas en su significado más profundo. En la medida en que el lenguaje tiene esta importancia podemos considerar que forma parte de la estructura de las relaciones de poder.»(Redorta,2005:68-69)*

Tomás Ibáñez por su parte, enfatiza que la complejidad social que actualmente nos envuelve ha ido desarrollando una gama amplia de tecnologías en las que se funden el saber y el poder (ingeniería genética, telemática, manipulaciones al ecosistema, etc.) a través de las cuales se están ejerciendo nuevas y más sofisticadas técnicas de sujeción y de producción de saberes.

«las relaciones de poder que toman el cuerpo, o el entorno, como punto de aplicación directo [...] se está produciendo un desplazamiento generalizado del poder, real y actual, desde el polo de lo ideológico hacia el polo de lo material ecológico. [...]. La

relación fundamental que fusiona poder y saber en un mismo dispositivo, irreductible a sus partes»(Ibáñez,1982:2)

De esta perspectiva constatamos cómo «los problemas planteados a nivel de sociedad está cada vez más alejada de la dimensión propia de las actividades humanas, con lo cual se desvanece el control humano de lo social y sólo rige ya la propia lógica interna del poder.»(Ibáñez,1982:4). Pero para no quedarse con esta visión catastrofista, el mismo Ibáñez plantea la necesidad de reducir la especialización de los saberes, frenar la dinámica de la división social del trabajo, desmitificar las funciones que se le atribuyen al saber, reintroducir al individuo como valor y medida de todas las cosas. Así mismo, hay que vigilar la ingeniería genética, la telemática, las manipulaciones genéticas; como los nuevos campos en los que se forjan las tecnologías del poder como saber.

### **III.- CONFLICTIVIDAD Y EMPODERAMIENTO EN Y ENTRE LOS GRUPOS CICLISTAS DE GUADALAJARA.**

Los grupos ciclistas aquí estudiados fueron surgiendo y consolidándose en diferentes momentos, desde diferentes lógicas y con distintos objetivos. Encontramos que la mayoría de ellos se ha logrado constituir gracias a conflictos que han surgido al interior de otros grupos o para diferenciarse de lo que hacen los demás. Entre los factores que originan y mantienen la conflictividad social en estas agrupaciones encontramos la disparidad en los intereses u objetivos que se persiguen, las diferentes formas de valorar y percibir lo que significa ser ciclista urbano, la estructura organizativa interna del colectivo o grupo, los mecanismos que favorecen la expresión libre de las ideas, la comunicación y el diálogo; así como el contexto o escenario donde se dan los conflictos. Desde la perspectiva del empoderamiento, otros factores que están presentes en los conflictos en y entre los grupos ciclistas es el liderazgo de quienes animan u organizan el trabajo grupal, el concepto de poder desde el que se actúa en el espacio público, así como las bases de poder con las que se cuenta para participar como ciudadano.

#### **DIVERSIDAD DE INTERESES**

Para algunos grupos, la diversión, el esparcimiento o la promoción del

deporte son el objetivo que persiguen al pasear por la ciudad. Algunos más pretenden promover la salud y el bienestar emocional, quitar el stress o contribuir a la prevención en el uso de drogas. Otros, consideran que lo importante es gozar la ciudad, conocer sus alrededores y cuidar el medio ambiente montados en su bicicleta. Así mismo, en ciertos grupos se observó una intencionalidad explícitamente educativa al pretender promover una escuela de ciclismo urbano, llevar a la gente al teatro, dar confianza y seguridad de las personas, cambiar los hábitos de transportarse o modificar ideas instaladas que existen en relación a la distancia y la seguridad vial. También se enfatizaba la dimensión política que tiene el uso de la bicicleta al considerar al ciclista como un “ciudadano”, con capacidades para conocer y ejercer sus “derechos” y que, asociándose con otros ciclistas, pueden llegar a conformar un “movimiento social” (Fig. 2).



Figura 2. Intereses y objetivos de los grupos ciclistas.

## PERCEPCIONES Y VALORES EN CONFLICTO

Los intereses específicos que persigue cada uno de estos grupos, adquieren matices diferentes si tomamos en cuenta las perspectivas, visiones o valores que se asumen al circular en bicicleta por la ciudad. La velocidad y la seguridad son dos temas en los que difieren los entrevistados: en uno de los grupos se busca andar a baja velocidad para que la gente adquiera confianza al utilizar las calles, en otros, el exceso y la práctica de un deporte extremo son lo importante;

la presencia de agentes viales durante los recorridos es abiertamente rechazada en varios grupos, mientras en otros se considera indispensable contar con ellos para mantener el orden y la seguridad de los paseantes. Los aspectos emocionales, éticos y jurídicos fueron también valorados de distinta manera por las agrupaciones estudiadas. En lo emocional, hay quienes se han involucrado en esta temática por *amor a la bicicleta o por afinidad con el mundo bicicletero*. En cuanto a los valores, la manera de pedalear es la que marca diferencias entre los grupos: unos enfatizan la solidaridad (*pedalear ayudando al compañero*), la apertura (*no tenemos un objetivo claro para decir quién sí y quién no forma parte del paseo*), la universalidad (*hay que romper los círculos en que nos encerramos como grupo de amigos*), la amistad (*hacemos las cosas por compas*), la innovación (*hacer las cosas de otras maneras*). En otro de los grupos se resaltaba la perspectiva de género, o sea, *el valor de lo femenino*. Algunos más planteaban su perspectiva ética en términos de oposición a... (*no utilizamos la bicicleta sólo porque está de moda, no nos interesa apoyar actividades de proyección social, somos apartidistas*); y para una de las agrupaciones, lo importante era *actuar con profesionalismo dejando de lado los rollos éticos que sólo crean conflictos*. Finalmente, en materia jurídica, la incidencia en las políticas públicas estriba, según uno de los grupos, en *hacer que el transporte en bicicleta sea percibido como un aspecto más del tráfico vehicular* (Fig.3).



Figura 3. Perspectivas y valores en conflicto.

### ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.

Tomando en cuenta que la estructura organizacional de las instituciones es una forma (o mediación) para gestionar la conflictividad humana, ya que a

través de ella se precisan los derechos y las obligaciones en los que todos los miembros de ese colectivo pueden sentirse reconocidos como iguales en tanto personas individuales; en el guión de entrevista que se utilizó para la interacción con estos grupos fueron incluidas varias preguntas para identificar el ambiente institucional que priva en su interior. En las respuestas encontramos que, más que reglamentos o normas explícitas (*no tenemos reglamento escrito | las normas son afines a nuestra propia tradición*), estas agrupaciones se organizan en relación a criterios que les permiten posicionarse frente a los demás (*que las personas sean conscientes de lo que deben hacer | promovemos que se respeten las banquetas | no nos involucramos en las redes ciclistas | no aceptamos patrocinios | no nos metemos en cuestiones legislativas*) y actúan en función de ciertos valores sociales (*queremos aportar algo para el beneficio de todos | algo bueno se está gestando*). A excepción de uno de los grupos en los que fueron señalados claramente puestos y funciones organizativas precisas (*hay un director y un subdirector, tenemos 40 oficiales voluntarios, contamos con 3 o 4 paramédicos*); en los demás colectivos no existe una estructura similar (*el grupo surgió de forma espontánea*), es demasiado incipiente (*cada quien se encarga de lo que domina, a cada quien le toca algo: esa es la estructura*) o se considera irrelevante (*aquí nadie tiene que ser el mejor ni nada, para nosotros es un juego*). Por el contrario, se coordinan a partir de relaciones horizontales (*la gente que se junta desde hace tiempo es la que ayuda a organizarnos*) que se establecen entre los numerosos voluntarios que apoyan, lo que provoca otro tipo de problemas (*de repente te dejan todo botado | falta tiempo para cumplir los acuerdos*). Las decisiones son tomadas de manera consensuada (*pocas veces hacemos votaciones*), aunque la ausencia de roles establecidos y funciones claras deriva en inmovilismo o ambigüedades (*a veces ninguna nos animamos a tomar las decisiones, esperamos que alguien decida*). (Fig.4)



Figura 4. Estructura organizacional de los grupos ciclistas.

### COMUNICACIÓN, EXPRESIÓN DE IDEAS Y DESACUERDOS.

El tipo de comunicación que se establece entre los integrantes de los grupos ciclistas varía en función de los diferentes escenarios o situaciones donde interactúan (*en el paseo vamos muy bien comunicados | la Casa Ciclista ayuda a que fluyan los canales de comunicación y la convivencia*). Así mismo, la estructura organizativa que se han dado a sí mismos, favorece un determinado tipo de interacciones (*no tenemos una jerarquía o un organigrama, pues todos hablamos, comentamos y decidimos | favorece que somos un grupo muy lineal: pocas veces alguien se enoja, se exalta, grita o quiere mandar*), así como el uso de ciertos medios para mantenerse informados (*mediante actas, acuerdos de asambleas o juntas, Facebook*). De acuerdo a las tareas específicas que cada persona realiza, se establecen patrones implícitos de comunicación grupal que en ocasiones llegan a provocar malestar entre sus integrantes (*hay algunos dentro del grupo que les gusta opinar de todo y que les gusta que opinen de su trabajo, que los busquen, buscan la retroalimentación [...] y luego hay otros*

*que no les gusta que opinen de su trabajo [...], y que, frente a los que opinan, su reacción es: '¿por qué te metes si ni siquiera estás haciendo lo que a mí me toca hacer'?*. Estas formas de reaccionar frente al propio trabajo o el que realizan los demás, tiene que ver con la confianza que se ha establecido o no al interior del grupo (*con muy pocos tengo amistad, a todos los aprecio muchísimo, pero son pocos los que saben las broncas que traigo en mi vida | ¿Acaso no se puede permitir que entre nosotros otro hable de un proyecto que inició el otro, lo representa y está dando la cara por ese proyecto?*).

Por otro lado, la ausencia de capacidades personales para responder a los procesos grupales provoca también conflictos al interior y al exterior del colectivo (*se responde desde las creencias sin tener elementos | no se leen los acuerdos, y por lo mismo, no todos llegan a enterarse al cien por ciento de lo que sucede o se enteran por terceras personas*). Así mismo, los procesos de comunicación al interior de los grupos pueden verse favorecidos u obstaculizados por las actitudes que se asumen frente a los conflictos. Pero éstas, más que individuales o grupales, son producto de una construcción intersubjetiva, como se puede inferir de algunos de los señalamientos en los grupos de discusión (*si no permitimos que el otro también sea libre de opinar, que una opinión no es tajante ni decisiva, pues nos lleva a un conflicto interno | si algo no me agrada [...] yo sé que me van a escuchar y aunque no siempre se haga lo que sugiero, sé que me toman en cuenta y no me ignoran | cuando se habla de los desacuerdos, siempre hay alguien que sugiere maneras de solucionarlos*). Otro aspecto que salió a relucir al revisar la comunicación que se establece en y entre los grupos es la riqueza que ofrece la perspectiva de género para el manejo de los conflictos (*como mujeres hemos tenido la oportunidad de dialogar y acordar las acciones de una manera muy rápida*) a lo que contribuye, en voz de una de las entrevistadas: *nuestro instinto femenino y un helado, o bien, una cenita, cotorreamos los pendientes, quien va a hacer qué cosa, y si quedan cosas rezagadas, las resolvemos por Facebook, ahí en un grupo privado que tenemos*.

Respecto a la relación que existe en los grupos entre expresión de sentimientos y manifestación abierta de ideas personales o desacuerdos, se comentaba: *si uno está en grupos así es porque uno aquí evoca muchas cosas emotivas que uno trae, porque te apasiona esto*. Pero un aspecto fundamental para manejar positivamente los conflictos que se dan en las relaciones humanas es que exista coordinación entre los intereses personales y el proyecto grupal (*si te gusta estar aquí puedes tener voluntad de trabajar en armonía. No te*

*gusta, qué padre que aclares que no te agrada y que no tienes la voluntad ni las ganas de trabajar*). Sin embargo, para hacer avanzar un proyecto colectivo es necesario contar con una madurez suficiente por parte de sus integrantes (*no es posible que en cada junta estemos pensando que moñitos ponerle a las palabras para que el otro no se moleste. No hay por qué un comentario llegue a tener un roce personal o dañar un proyecto cuando es sólo una sugerencia, un comentario. Si se dice con humildad pero también se recibe con humildad la situación sería otra*). Los aspectos emocionales que están presentes en todos los conflictos, como queda de manifiesto en el último comentario, no son solo de los protagonistas de los mismos. Las emociones son producto de la cultura y la posibilidad de expresarlas abiertamente está moldeada por patrones socialmente establecidos como se enfatiza en una de las entrevistas: *lo que veo es que sí son rollos emocionales y personales, pero creo que es también una cuestión cultural, y lo vas a encontrar en todos los grupos y colectivos porque están hechos de personas*. (Fig. 5)



Figura 5. Comunicación, expresión de ideas y desacuerdos.

### ESCENARIOS DE CONFLICTOS.

El contexto en el que se desarrollan los conflictos es un elemento importante a considerar al plantearse las posibilidades que existen para transformarlos positivamente. Incluso, cuando se considera un conflicto como “intratable”, la recomendación que se hace es actuar sobre el contexto. Tomando como parámetros el tiempo, el modo, el lugar o las circunstancias de los conflictos, se encontró que *en los paseos nocturnos hay más energía masculina* y por

eso, los paseos de Femibici son a las 5:30 de la tarde. En cuanto al modo de hacer las cosas se mencionaba: *si van haciendo desordenparamos el paseo y le pedimos a la gente que se salga del paseo | van en su cotorreo de bicicleta de carreras, pero no muchas mujeres tendemos a hacer eso: indirectamente nos excluyen*. El lugar y las circunstancias, afectan también el desarrollo y la evolución que adquieran los conflictos (*la Casa Ciclista ayuda a que fluyan los canales de comunicación y la convivencia | cuando surgimos como sistema de bicis públicas ya “El Informador” empezaba a prestar sus bicicletas | están sucediendo tantas cosas en la ciudad, en el país, que es difícil concentrarse en una sola causa*) y se debe contar con ciertas condiciones para hacer que los proyectos avancen (*para que llegue a ser un sistema masivo de inclusión de bicicletas, lo tiene que adoptar el gobierno | Había gente que usaba los ciclopuertos, podíamos entonces también rentar bicis*).

Como se señalaba anteriormente, muchas de las posibilidades que existen para incidir en el curso de los conflictos, está en la posibilidad de identificar o construir las mediaciones adecuadas. Aunque explícitamente no los menciona como mediaciones sino como satisfactores, Max-Neef (2006) plantea la importancia de identificar todas aquellas capacidades, acciones, espacios, normas, procesos individuales o grupales, que existen en los contextos particulares, que contribuyen a satisfacer las necesidades que están presentes en el fondo de cualquier conflicto. Los satisfactores –aclara el autor– son infinitos, y los grupos ciclistas los han identificado y están trabajando en su consolidación cuando, para resolver sus discrepancias, se proponen salir de otro lugar de la ciudad, a otra hora, vinculándose a otros actores o siguiendo otras lógicas (con paramédicos, utilizando disfraces, saliendo de la ciudad, atendiendo jóvenes adolescentes...). (Fig. 6)

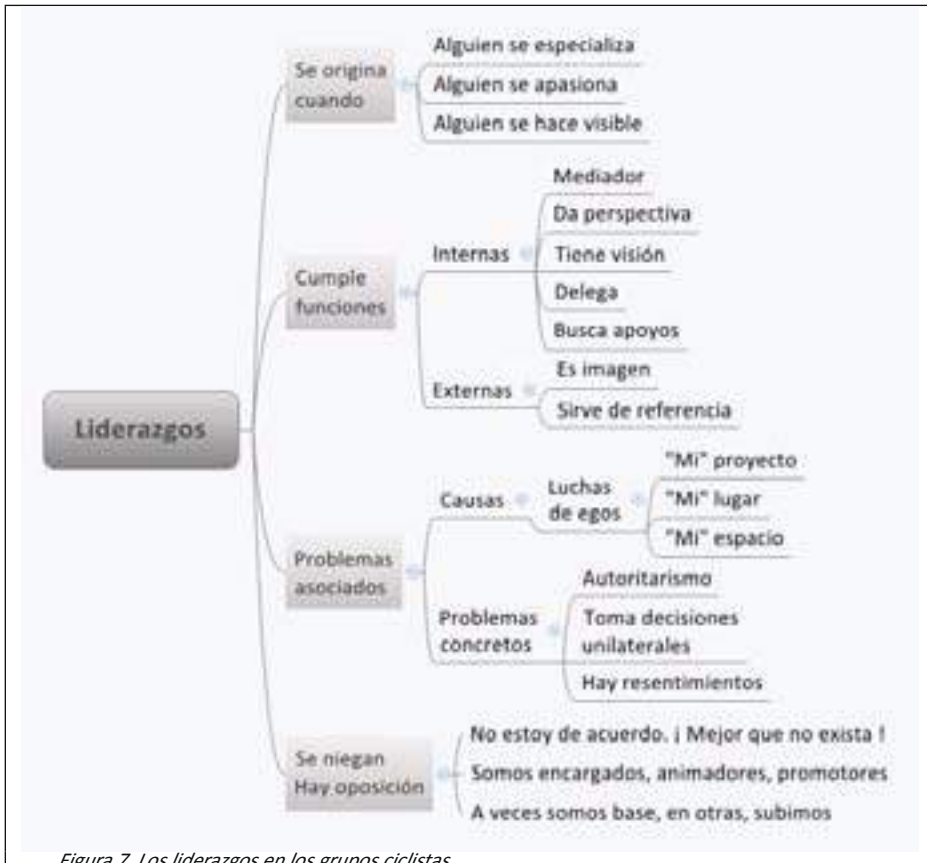


Figura 6. El contexto de los conflictos

### LIDERAZGO GRUPAL.

Las agrupaciones analizadas, al no tener fincada su organización en objetivos, reglamentos y estructuras claras, tratan de conseguir sus propósitos en base a liderazgos. Esta forma de operar ha traído consigo problemas de autoritarismo, toma de decisiones de manera unilateral o resentimientos de diversa índole, provocados por luchas entre egos (*no voy a dejar que me quiten ese liderazgo / este es 'mi' espacio, 'mi' lugar de trabajo, no se metan con 'mis' proyectos*); aunque por otro lado, se reconoce lo relevante que resulta el liderazgo como referente para actores externos que no forman parte del colectivo (*la gente necesita forzosamente ubicarse con un líder / personas que no están vinculadas a la organización pueden identificar fácilmente de qué grupo se trata a través de su líder*), así como por las importantes funciones que desempeña al interior de los grupos (*fungen como mediadores cuando surgen problemas / logran ver la trascendencia de las acciones que se realizan / delega tareas y busca apoyos externos*). Un líder —se explicaba en una de las entrevistas— se configura cuando alguien se especializa en un asunto determinado, promueve aquello que le apasiona o es alguien que por su forma de ser y sus cualidades logra tener mayor visibilidad. A pesar de lo anterior, en la mayoría de los grupos se observó una negación explícita para considerar el liderazgo como su forma idónea de organización (*no estoy de acuerdo en la palabra líder, no creo en el liderazgo*), se toma a la ligera haciendo mofa de ello (*entre nosotros decimos: tú eres el líder religioso, tú el líder moral, tú el líder mecánico*) y se plantea, incluso, que *lo mejor sería que no existieran esas caras visibles en los movimientos*. Más que líderes, los entrevistados se consideran a sí mismos como encargados de proyectos, animadores o promotores. Esa actitud negativa hacia el liderazgo quizá responde a una preocupación por la forma como se toman las decisiones (*aquí no hay líderes: las decisiones las tomamos entre todos y siempre las respetamos*). En cualquier caso, cabe cuestionar si la falta de un reconocimiento explícito de los liderazgos es la mejor alternativa para la visibilidad social y la incidencia política que se persigue, o lo falta es una capacitación explícita en este terreno para ejercerlo adecuadamente. Sin embargo, en una de las entrevistas se señalaba algo que permite pensar alternativas para regular positivamente los conflictos que se suscitan en esta materia: *hay que tomar en cuenta que en algunos proyectos somos la base y en otras ocasiones subimos en ciertos rangos*. Esta afirmación, lejos de negar el liderazgo, puede servir para pensar alternativas para potenciarlo, en la medida en que cada integrante de un grupo reconozca en qué asuntos es líder, lo haga explícito a los demás y lo

ejerza en las actividades cotidianas (*unos pueden ayudar a mantener el orden, otros a organizar los premios, uno más la página web*). (Fig. 7)



## PODERES Y BASES DE PODER

El poder es una dimensión que explícita o implícitamente está presente en todas las interacciones humanas. Paris (2009) lo considera un bien imprescindible para la vida, ya que contribuye a que las personas y los colectivos logren satisfacer sus necesidades o conseguir sus metas. En la investigación que aquí se reporta encontramos expresiones que aluden a la manera como en estas agrupaciones se concibe el poder en general. *La anarquía*—se decía en

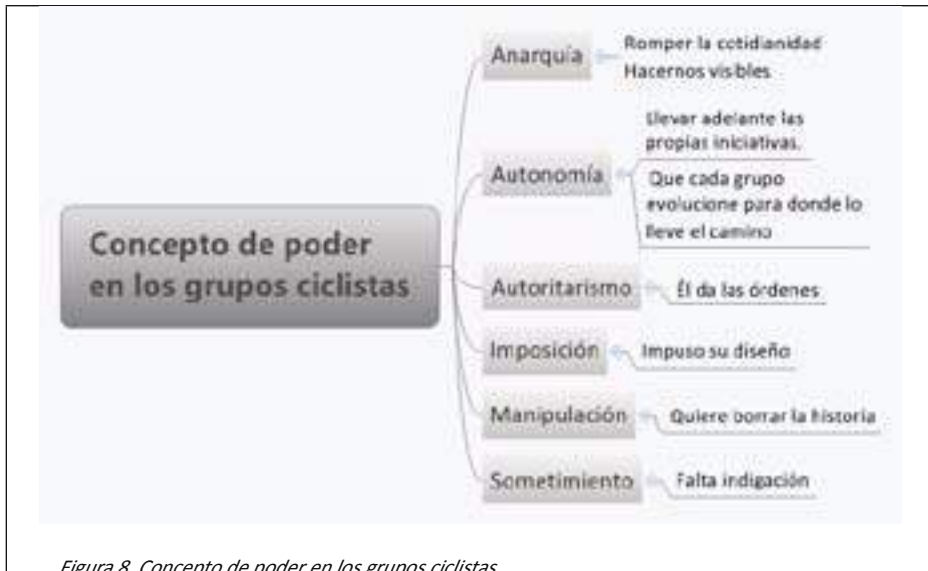
uno de los grupos— *es un valor que funciona como una ruptura para reencauzar las fuerzas del cambio*. En otro, se resaltaba la importancia de la autonomía: *nadie nos limita, no le damos beneficios a nadie, no hay oportunidad de que agentes externos estén interesados en nosotros*. En otros casos, el poder fue señalado como autoritarismo (*él da las órdenes de lo que se va a hacer, toma decisiones sin consultar a nadie*), imposición (*impuso ese diseño: este es mi diseño y se queda*), manipulación (*moldea a la gente nueva, quiere borrar la historia*) o sometimiento (*mi reacción frente al autoritarismo no generó una reflexión dentro de los voluntarios*). (Fig. 8)

En estas afirmaciones, logra identificarse las dos maneras como generalmente es conceptualizado el poder, descritas por Tomás Ibáñez (1982). Tradicionalmente —aclara—, el poderse entiende como un intercambio, una transacción entre unos que mandan y otros que obedecen, y desde esta perspectiva, los temas que se analizan son las amenazas, la manipulación, el engaño o el autoritarismo. Esta visión de lo que es el poder —plantea Ibáñez— se olvida del carácter productivo que tiene, y que contribuye a fecundar y enriquecer las capacidades de los sujetos (situación que sólo quedó insinuada por los ciclistas en sus referencias a la anarquía y la autonomía). Abordar con nuevos ojos el poder demanda pensarlo en términos de libertad —sugiere Ibáñez—, es decir, desplazar el foco de análisis del polo dominante al polo dominado<sup>3</sup>.

«Pensar el poder en relación a la libertad o a la autonomía conduce a plantearlo en términos de los *efectos* que tiene sobre los sujetos [...] Poner la libertad en la idea misma del poder es, al mismo tiempo, reintroducir el hombre, individual, único, *sujetivo* como criterio último» (Ibáñez, 1982: 3-4)

---

<sup>3</sup> Una visión del poder acorde a los planteamientos del Construccinismo Social que orienta el trabajo de esta investigación.



Esta nueva manera de entender el poder, como ejercicio de libertad, está presente en la cultura de la mayor parte de los grupos ciclistas analizados. En las entrevistas, al preguntar por las bases de poder con las que cuenta el grupo para el logro de sus objetivos, fueron mencionados diferentes ámbitos en los que se ejerce (Fig. 9). En lo social, su fortaleza estriba en las utopías e ideologías que promueven, la organización, constancia y responsabilidad con la que actúan, la apertura con la que se acepta a todos, los contactos que se mantienen con redes ciclistas a nivel local, nacional e internacional y el hecho de hacerse socialmente visibles a través de sus paseos. En lo político, algunas agrupaciones han logrado establecer relaciones con instancias del gobierno municipal o estatal para incidir en las políticas públicas. En cuanto a lo mediático, algunos de ellos consolidan su presencia al mantener una postura firme en los temas de movilidad y al saber manipular adecuadamente los medios electrónicos (facebook, blogs, videos, crónicas, fotografías, etc.) para exponer sus visiones e intereses y convocar a la base social que los sigue. El poder técnico logra afianzarse gracias a vínculos que se establecen con urbanistas o arquitectos locales y nacionales, a conocimientos especializados con que se cuenta en materia de derechos humanos, seguridad pública o prevención de accidentes; y a otro tipo de saberes cotidianos como moverse con facilidad por la ciudad o reparar sin contratiempos una bicicleta. En el aspecto intelectual, el poder grupal

capacita a sus integrantes para ofrecer opiniones fundamentadas, plantearse hipótesis y comprobarlas, utilizar metodologías para el desarrollo de nuevos proyectos, productos o servicios, así como para elaborar informes y reportes. Finalmente, en aspectos emocionales, el poder de los grupos se traduce en un modo positivo general de actuar y en la búsqueda de coincidencias con los demás equipos ciclistas.

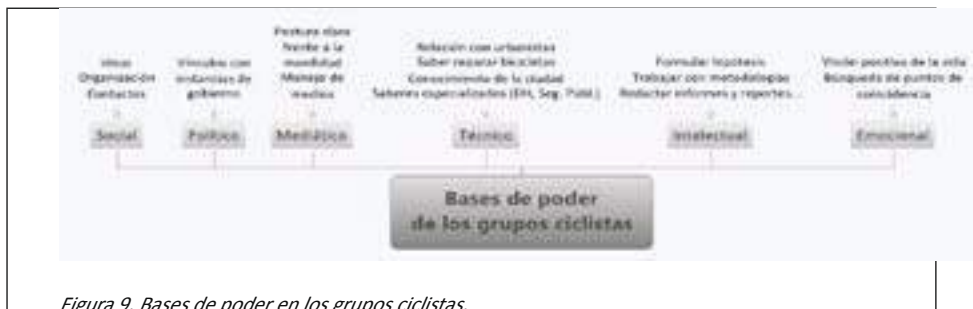


Figura 9. Bases de poder en los grupos ciclistas.

## PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y ESPACIO PÚBLICO.

Igualmente en términos de empoderamiento, en los diálogos que se dieron con los grupos ciclistas encontramos elementos que muestran formas de pensar en relación a la participación social y a la participación política, asociadas a formas particulares de entender lo que es el espacio público y el ejercicio de derechos en un contexto democrático. En cuanto a la participación social, en la entrevista con las integrantes de Femibici, se señalaba que *si tú como hombre quieres ir (al paseo), ponte un elemento femenino, algo que te haga valorizar que este paseo es de mujeres*. Así mismo se comentaba la respuesta de una señora a quien se le dio un volante para asistir a uno de los paseos: *ese sábado fue y nos dijo: 'dejé a mi marido viendo películas' (y se vino con nosotras)*. Por otra parte, el involucramiento en la acción de los grupos es la que va capacitando a las personas para la participación en procesos sociales como lo señalaba uno de los organizadores del PCN: *yo no sabía nada de bici, ni de organizar, ni de movimientos de masas, a base de prueba o error llegamos a lo que somos ahora*. Dicha participación acarrea beneficios para quienes se involucran, como se afirmaba en Bici10: *yo creo que el paseo ha evolucionado, ha cambiado mucho a las personas*. Sin embargo, la participación en el aspecto estrictamente político no es contemplada como prioridad en la mayoría de las

entrevistas (*no somos un grupo que está detrás de las leyes o buscando que el gobernador haya abierto una ciclo vía*).

A pesar del desdén como es valorado el quehacer político, en diferentes expresiones se identificaron alusiones al uso del espacio público (*tenemos la libertad de dar vuelta e ir por la avenida si así lo queremos | un ciclo puerto es un estacionamiento para bicicletas y la hipótesis [...] era generar, crear demanda y poseer un espacio digno para el ciclista*), mismo que es utilizado por los grupos e individuos para expresar sus intereses y visiones (*que realmente asimilen que [Femibici] es nuestro espacio y que si ellos quieren un paseo para puros vatos que lo hagan | hay algunas personas que sólo con andar en bici están contentos pero hay otras que necesitan hacer relajo y gritar y falta al respeto, y hay otro grupito que van a entrenar*).

La falta de una participación más política para la incidencia en el espacio público, tiene entre como una de sus causas, según algunos entrevistados, la pasividad y la ignorancia (*hace falta que la gente que usa los camiones se dé cuenta del poder que tiene, la gente sigue pensando que el gobierno le hace un favor y yo creo que hay que darle la vuelta y que se dé cuenta que tiene derecho a exigir y que tienen mucho poder porque es la mayoría de la población; pero ahí es dónde se atora porque la gente no sabe y, ¿cómo hacerle para que sepa?*); y necesita estar orientada por principios o valores, que enriquezcan las relaciones entre los ciclistas, más allá de los meros paseos (*si por un lado estamos diciendo que queremos las calles compartidas entre ciclistas y automovilistas, por el mismo principio pues, queremos paseos compartidos, hombres y mujeres. No les vamos a quitar espacio, pero queremos ganar espacio para ir también [...] y derecho a aprender en los espacios públicos*).

Esta participación activa e informada, orientada por valores, y que se lleva a cabo en el espacio público, es una forma particular que han encontrado estos grupos para el ejercicio de derechos (*a una movilidad en bicicleta, a la equidad, o sea, el derecho al ser incluidas, a gozar de forma equitativa*), derechos que pretenden fundamentarse desde las perspectivas de la universalidad e inalienabilidad (*posicionarte en la sociedad como reivindicando el derecho como mujer a una movilidad en bici, el derecho político que tenemos todas. Para mí también como un acto de liberación, de autonomía*), aunque sin quedarse en el idealismo. Por el contrario, en aquellas afirmaciones donde se encontraron alusiones a los derechos, éstos se entienden como algo cercano y concreto a lo que hace la gente, que le sirven para potenciar o dar fuerza a sus acciones y, así, lograr sus objetivos (*es un proceso, ¿cómo dar herramientas*

*para que más chicas tengan el derecho a la movilidad en bicicleta? | buscamos reivindicar derechos, no solo paseos lúdicos | el ciclista [...] también tiene derecho a andar por su ciudad sin tener miedo a los autos [de hecho, el seguro de los autos, es una licencia para matar a los ciclistas: no se vale]. Sin embargo, hay un sector de ciclistas que tienen miedo a tener derechos porque implicaría tener obligaciones (pagar impuestos, hacerse acreedor a sanciones, etc.).*

Nos encontramos pues frente a un dilema, ya que los derechos de quienes participan colectivamente en los grupos ciclistas, utilizando el espacio colectivo, tienen que ser garantizados por las autoridades gubernamentales; sin embargo, *el Estado, en México, ve los derechos, no de manera institucional sino que depende su avance de la buena voluntad de quien esté a cargo [...] no los ven como una obligación sino como algo opcional y de buena voluntad.* Esta manera de entender y vivir el Estado de Derecho, contrasta con lo que sucede en otros países en los que *el gobierno incitaba a usar la bicicleta [pero aquí en México] tampoco hay quien regule, que se sigan las reglas, ni sanciones.* Aunado a lo anterior, llama la atención una forma particular de entender la democracia que, considerada en el contexto de problemas señalados en el Apartado I de este trabajo, nos permite vislumbrar alternativas para promover una movilidad no-motorizada en Guadalajara: *yo creo que la democracia es enemiga de la razón. Se vota por lo más fácil o rápido, no por lo más sensato o razonable. Cuando en un ejercicio democrático se resuelve en un dos por tres, deciden si argumentos, sin metodología, sin razones, sin nada. El que tiene mejor discurso o labia, gana.*

Finalmente, dos afirmaciones más aportan otras miradas para pensar la participación relacionada a la movilidad de los ciclistas: *todos tenemos responsabilidad social de participar, de cambiar nuestro mundo, pero también tenemos diferentes capacidades, habilidades, autoridad. Hay gente a la que le pagan por implementar una movilidad sustentable y no lo hace. ¿Entonces quién tiene mayor responsabilidad? ¿Quién debe hacerlo? ¿Mi mamá? Sí, todos somos responsables, pero, ¿a qué nivel? | Guadalajara salió el año pasado en el número doce de ciudades más amigables con la bicicleta, que se debió a que el movimiento ciudadano sacó 10. Si el gobierno hiciera su parte ocuparíamos como el tercer lugar.* (Fig. 10)



#### IV.- DISCUSIÓN.

Tradicionalmente el conflicto ha sido entendido como una contraposición de intereses, visiones o valores entre actores sociales. Desde esta perspectiva, los objetivos que persiguen los colectivos ciclistas se tendrían que plantear en términos de opuestos (educación vial o diversión, incidir en políticas públicas o promover la salud, gozar la ciudad y sus alrededores o capacitar a los ciudadanos). Aunque pensar de esta manera resulta ser un modelo sencillo para comprender la conflictividad humana, en la realidad las cosas no son tan simples. Desde otras perspectivas, Muñoz y Molina (2010) proponen abordar los conflictos en términos de la complejidad que los constituye argumentando que:

«el ser humano es a la vez especie, grupo e individuo, naturaleza y cultura, una red de escenarios sub, inter, intra y supra personales, en los que confluyen una serie de estratos o instancias: animalidad, subconsciente, inconsciente, conciencia, grupalidad, comunidad, nación o estado. Por ello, la vida personal y social comporta conflictos surgidos de las demandas de cada nivel.» (Muñoz y Molina, 2010: 48)

Desde esta perspectiva de ver las cosas consideramos que ninguno de los grupos que participaron en este estudio puede, por sí solo, abarcar todas las dimensiones que supone configurar una cultura ciclista en esta ciudad. Solamente mediante trabajo colaborativo es posible consolidar intereses comunes. Pero para avanzar en esa dirección, un primer aspecto que puede

contribuir a transformar los conflictos que se dan entre los grupos sería aprender a reconocer de manera intersubjetiva las aportaciones específicas que cada uno de ellos hace<sup>4</sup>. Esto supondría organizar y potenciar las interacciones entre los grupos, preguntarse por las múltiples combinaciones que es posible realizar entre estos intereses (educación con política, salud emocional y cuidado del medio ambiente, etc.), trabajar de la mano con otros actores (empresarios, medios de comunicación, instituciones educativas, etc.), romper o cuestionar paradigmas vigentes en muchos órdenes de la vida urbana, formar e informar a la gente sobre sus derechos, promover una educación vial y ciclista.

Por otro lado, tomando en cuenta que la realidad es siempre *una-realidad-para-nosotros, una-realidad-desde-nuestra-perspectiva*, existen mil formas válidas de ver, sentir y valorar el uso de la bicicleta. A partir de las diferentes percepciones y valores que fueron señalados en el apartado anterior, podemos afirmar que los problemas que se dan entre los grupos no sólo surgen por tener perspectivas divergentes, sino por la incapacidad para construir visiones compartidas. En una sociedad tan diversa como la de Guadalajara, cada grupo ciclista tiene derecho a hacer valer ante los demás su visión particular de las cosas, pero no está facultado para imponerle a nadie la propia. Sólo a través del diálogo, el consenso o la negociación, es posible identificar tópicos en torno a los cuales sea posible la interacción colectiva. En este sentido, vale la pena retomar uno de los planteamientos de Axel Honneth cuando señala que:

«los conflictos sociales ocasionan en los sujetos la emergencia de una disposición a reconocerse recíprocamente, como destinados unos a otros y, no obstante, al mismo tiempo, como personas plenamente individualizadas [...] el conflicto representa una especie de mecanismo de colectivización social que fuerza a los sujetos a reconocerse recíprocamente...» (Honneth, 1997: 37-53)

Quienes usan la bicicleta porque está de moda, aquellos que se oponen a solidarizarse con las causas sociales, los que aman su bicicleta por encima de todas las cosas o quienes pretenden innovar en materia ciclista; tienen sus razones para actuar de esa manera, y suponen/esperan/desean/anhelan que de una u otra manera se les reconozca su muy particular forma de entender y posicionarse frente al ciclismo. Sin embargo, previo a establecer escenarios para el diálogo y la negociación es importante que las partes en conflicto sean

---

<sup>4</sup> Axel Honneth (2011) señala la diferencia entre “conocer” y “reconocer”. Lo primero, es la identificación no pública de alguien; por el contrario, “reconocer” es apreciarlo como un acto público (la invisibilidad es la negación de este reconocimiento social).

capaces de reconocerse “como destinados unos a otros”.

Casi la totalidad de grupos con los que se interactuó en esta investigación están conformados por voluntarios o amigos que se reúnen informalmente para transitar por la ciudad en sus bicicletas, ejerciendo lo que genéricamente se entiende como derechos ciudadanos. Dicha informalidad, conlleva ventajas y limitaciones que sólo pueden ser ponderadas por los propios grupos en función de sus intereses y valores. La institucionalidad que supone elaborar planes y programas, o contar con reglas, normas y criterios bien establecidos, no forma parte de las preocupaciones de la mayoría de quienes integran estos grupos. Sin embargo, tales formatos organizativos solo tienen razón de ser si se consideran como mediaciones para potenciar las interacciones. En este sentido nos preguntamos qué tan conveniente sería que, para avanzar como movimiento ciclista, cada uno de los grupos clarificara ante sí y ante los demás los aspectos organizativos o institucionalizados que considera propicios para lograr sus propósitos. Ciertamente la anarquía y la informalidad contribuyen a ensanchar y profundizar los conflictos sociales que se generan por el uso excesivo de los automóviles y así contribuir a su transformación, pero si la intención como grupos ciclistas es incidir en la educación o la política pública es necesaria una mínima organización.

Así mismo, el hecho de funcionar con voluntarios, mantener relaciones horizontales entre las personas o tomar decisiones por consenso, acarrea otro tipo de problemas. Nuevamente, la perspectiva compleja de los conflictos propuesta por Muñoz y Molina (2010), lejos de encasillarnos en un pensamiento dicotómico, nos ofrece alternativas para plantearnos las acciones que pueden contribuir a lograr la mayor cantidad posible de equilibrios dinámicos. Las relaciones horizontales no son la panacea para decidir sobre todos los asuntos, en todas las circunstancias y en todos los grupos, ni las estructuras jerárquicas son del todo nefastas. Entre ambos extremos existen múltiples combinaciones de espacios y tiempos donde los integrantes de los grupos pueden organizarse de maneras diferentes para realizar tareas específicas en función de encargos, roles, puestos o funciones cambiantes. En cualquier caso, sería importante ponerles un nombre y apellido a estas formas de organizarse y no dejarlas completamente abiertas a la improvisación, recordando que, como señala Redorta (2005: 67), al nombrar algo no sólo se está designando un objeto, sino que igualmente se está legitimando la acción que posibilita conseguirlo.

En cuanto a los conflictos que tienen que ver con la comunicación que se da entre los grupos ciclistas, podemos enfatizar la necesidad de aprender a integrar

las voces disidentes, así como reconocer y validar las propuestas discordantes. Esto supone la práctica constante de la asertividad para saber decir la palabra justa, en el momento preciso, ante la persona indicada; o callarse. Así mismo hay que entender que el consenso no es ni mayoría de votos, ni unanimidad, sino aceptación libre, consciente y responsable de acuerdos formulados y aceptados colectivamente (Seminario de Educación para la Paz, 1994: 55-61) ya que cada uno de los integrantes del grupo debe sentir que sus intereses y necesidades forman parte de los acuerdos colectivos. Hay que entender también las diferencias y relaciones que se establecen entre conflictos y problemas, así como la forma diferente de afrontar unos y otros. La mala comunicación, la desinformación, la presencia de estereotipos o una percepción equivocada, son problemas que pueden atenderse puntualmente si se trabaja sistemáticamente sobre ellos. Por el contrario, las diferencias esenciales o incompatibilidades que se dan en torno a intereses, deseos, opiniones, criterios o valores, son aspectos que constituyen en sí el conflicto y que, como aclara Lederach (1997: 20-32), deben ser tratados para solucionar los problemas. Se debe también tomar conciencia de que no existen buenos o malos intereses de por sí. Cada quien tiene derecho a luchar por aquello que considera digno para sí mismo o el grupo del que forma parte. Lo importante es aprender a incorporar en los propios intereses, elementos de aquellos asuntos que resultan relevantes para los demás y poder llegar a establecer intereses comunes. Éstos, siempre tendrán que ser objeto de negociación y es aquí donde adquiere todo su sentido esta estrategia que se utiliza en el manejo de los conflictos<sup>5</sup>. Finalmente, hay que entender el carácter socio-cultural de las emociones<sup>6</sup>, tomando en cuenta que una regulación positiva de la conflictividad implica cambiar aquellos patrones sociales en los que se maltrata y excluye a las personas, por otros donde sea posible exteriorizar las propias necesidades y los sentimientos, tomando en cuenta que «sólo el sentimiento de ser reconocido y afirmado en su específica naturaleza de querencia hace que en un sujeto se origine el grado de confianza en sí que le capacita para una legítima participación en la formación de la voluntad política.» (Honneth, 1997: pp.53-54)

En cuanto al empoderamiento, un hecho que apareció en nuestros análisis y que no podemos dejar de pasar por alto es el rol que cumple el liderazgo en

---

<sup>5</sup> «[Una negociación] es siempre un proceso de interacción y comunicación entre personas que defienden unos intereses determinados que se perciben como incompatibles.» (Fisas, 1998:191)

<sup>6</sup> El carácter social de las emociones es expuesto entre otros autores por Maturana (1995: Cap. II), Gergen (2006: 75-85 y 99-115), Gergen (1996: 211-215) y Redorta et. al. (2006: Caps. 4 y 5)

este tipo de organizaciones. Una persona, no es un líder de por sí. Llega a serlo en función del reconocimiento que obtiene de quienes lo rodean en un contexto determinado. Pero, ¿en qué momento una persona deja de fungir como líder? ¿Qué relevancia tiene el auto-reconocimiento o la negación del propio liderazgo? Sin tener una respuesta clara a estas cuestiones, nuevamente las ideas de Honneth (1997) pueden aportar luces para comprender los conflictos que se dan en este terreno y vislumbrar alternativas. En las sociedades modernas —aclara el autor— los individuos requieren saberse reconocidos en sus capacidades y cualidades particulares para autorrealizarse, y exigirse valorados socialmente para poder llevar a cabo aquellas operaciones que han sido definidas por el grupo como valiosas. Esta valoración sólo puede surgir en sociedades que no están organizadas jerárquicamente por estratos. El sujeto, en tanto individuo, es quien entra en dicho campo de valoración, en la medida en que es capaz de traducir en hechos concretos, muchos de los objetivos definidos por la sociedad de manera abstracta. Ni las leyes, ni las convicciones personales, sirven de base para este reconocimiento. Son solamente las actitudes intersubjetivas las que contribuyen para lograrlo, lo cual supone contar con instituciones capaces de garantizar el ejercicio de la libertad. De esta manera, los conflictos en relación al liderazgo pueden explicarse en relación a esas pretensiones de valoración y reconocimiento recíproco donde «los ciudadanos de la comunidad, en los usos públicamente practicados, podían reconocer una expresión intersubjetiva de su respectiva particularidad.» (Honneth, 1997: 23).

A la luz de estas ideas podemos afirmar que, más que “luchas entre egos”, lo que existe entre los líderes ciclistas es una necesidad de saberse reconocidos en sus capacidades y cualidades personales. Cuando se habla de ‘mi’ espacio, ‘mi’ lugar de trabajo o ‘mis’ proyectos, implícitamente se sabe que son iniciativas consideradas como valiosas por el grupo en el que se participa. Pero al no estar organizados de manera jerárquica o por funciones, al tomar colectivamente las decisiones, al considerarse a sí mismos como “encargados”, “animadores” o “promotores” de paseos y no como líderes ciclistas, es decir, al mantener relaciones horizontales; podemos afirmar, junto con Honneth (1997) que nos encontramos frente a espacios sociales donde se valoran las aportaciones subjetivas y ‘se pone sobre el candelabro’ lo que cada integrante aporta al proyecto común. Cuando alguien se vuelve especialista en un asunto determinado o promueve lo que le apasiona, es el sujeto, en tanto individuo, quien entra en el campo de valoración y es por lo que llega a ser considerado líder esa materia. Por lo anterior, podemos afirmar que los grupos ciclistas que

aquí se analizaron son terreno fértil para avanzar en la valoración social, en el reconocimiento ético que todos necesitamos a nivel individual. Sin embargo, al no asumir explícitamente el liderazgo que ejercen algunos de sus miembros, se está bloqueando la posibilidad de traducir en hechos concretos (ciclovías, ciclopuertos, políticas de movilidad no-motorizada, etc.) los objetivos sociales que han sido definidos de manera abstracta (cuidado del medio ambiente, educación cívica, seguridad ciudadana, etc.). No son los reglamentos, ni las estructuras organizativas las que constituyen el liderazgo. Tampoco son sólo las convicciones personales (querer ser líder) las que llegan a configurarlo. Las actitudes intersubjetivas son las que contribuyen al reconocimiento y a la valoración social –como lo señala Honneth–, y éstas se encuentran ya presentes de manera incipiente en la cultura de estos grupos cuando señalan la trascendencia de las funciones que desempeña el líder al interior y al exterior del grupo o por la manera como se garantiza la libertad de acción de sus integrantes.

Desde otra perspectiva, el concepto de poder que lo entiende como imposición y autoritarismo y que dio origen al Estado moderno –explica Ibáñez (1982)–, ha hecho que los problemas sociales sean considerados como algo ajeno a las preocupaciones propias de la vida cotidiana, contribuyendo a desvanecer la idea del control que ejerce el propio sujeto sobre lo social y dándole un peso enorme a la propia lógica del poder. Sin embargo, los problemas actuales (crecimiento desmedido de las ciudades, incremento sin límites de vehículos motorizados, falta de infraestructura para el ciclista, etc.) nos plantean otros retos. Pensar el poder desde la libertad –sugiere Ibáñez– debe conducirnos a revisar la naturaleza y las condiciones como opera, los mecanismos y dispositivos en los que se funde con el saber (el poder moldea los propios criterios de decisión de los sujetos), reconocer su carácter expansivo y de autopropulsión que lo caracterizan (*«el poder crea las condiciones de su propia necesidad y transforma el medio en que opera para que éste sea el más propicio y adecuado para su propio desarrollo»*) [Ibáñez, 1982: 16]), así como impulsar la heterogeneidad y a velar por la construcción de diferencias compatibles. El poder no puede ser pensado separado de la interacción en la que se produce (Paris, 2009; Redorta, 2005). La vida personal, social, comunitaria, nacional e internacional son siempre relaciones de interdependencia. Este hecho, aunado a la perspectiva compleja de los conflictos (Muñoz y Molina 2010) y a la idea de poder que contribuye a potenciar libertades (Ibáñez, 1982), demanda otra manera de ver el poder que utilizan los colectivos ciclistas en sus interacciones.

Herrera Flores, al explicar lo que entiende por una “metodología relacional”, nos ofrece algunas pistas para pensar tales interacciones e interdependencias constitutivas del poder. Hay que analizar los fenómenos en sus relaciones mutuas –señala–, en las relaciones que establecen con el contexto, en las relaciones que se dan entre las diferentes formas de interpretarlos («debemos tener siempre presente que un proceso singular sólo puede ser entendido completamente en términos del conjunto social del cual forma parte. Una concepción aislada de un fenómeno sólo puede conducirnos a malentendidos»). [Herrera, 2000: 39]]. Desde esta perspectiva, podemos plantearnos un conjunto de preguntas para relacionar entre sí los diversos tipos y niveles de poder (sub, intra, inter y supra personales) en las agrupaciones ciclistas: ¿Cuáles son las utopías, propuestas, modelos o proyectos, distintos al imaginario de ciudad y de movilidad urbana vigente en nuestro contexto, que podrían desatar el potencial que de manera incipiente ya existe en estos grupos? ¿Con qué otras agrupaciones ciclistas y no ciclistas, locales, nacionales o extranjeras, integradas o no en redes, podría vincularse cada uno de los grupos para potenciar sus capacidades en lo social, técnico, político o mediático? ¿Con qué oficinas, secretarías, áreas o niveles de gobierno se pueden establecer relaciones para consolidar las políticas públicas que se requieren en materia de movilidad no motorizada? ¿Qué acciones de resistencia, desobediencia, no-cooperación o rebeldía podrían ponerse en marcha ante la negativa de las autoridades para promover las políticas que resultan indispensables para garantizar los derechos de los ciclistas? ¿Qué saberes teóricos y metodológicos (en relación a movimientos sociales, autonomía, liderazgo, empoderamiento, políticas públicas, medio ambiente, cultura, género, teatro, fotografía, etc.) se pueden promover entre los integrantes de los grupos para relacionar el uso de la bicicleta con otras problemáticas y temáticas sociales?

Pero las interacciones e interdependencias que son constitutivas del poder suponen la participación libre y consciente de las personas. La participación, señala Max-Neef (1998), es una de las necesidades fundamentales de los seres humanos cuya satisfacción está en función de las relaciones sociales que logremos establecer. Al analizar su significado, logramos identificar diferentes niveles en los que se puede participar: como intercambio, cooperación, adhesión, fusión, solidaridad, etc. Así, esa señora que acude al paseo de *Femibici* y deja a su esposo en casa un sábado por la tarde, participa de un modo distinto a como lo hace aquel grupo de ciclistas expertos que se suma a uno de los paseos con la intención de continuar entrenando. La señora, participa en

términos de adhesión, los otros, como fusión. Aunque en ambos casos se trata de ciudadanos que utilizan la vía pública para satisfacer su necesidad, no se identifica en ambos una explícita intencionalidad política.

Finalmente, extrapolando las ideas que Fernández y Ramos plantean en relación a la ecología urbana, podemos afirmar que los grupos ciclistas son «espacios de una pluralidad irreductible a la homogeneidad, en los que convive una amplia diversidad de personas con formas de entender y usar el espacio diferentes, con necesidades y expectativas dispares» (Fernández, 2010: 71). Con sus paseos, reivindican el derecho a la ciudad, el cual está asociado fundamentalmente a bienes de carácter colectivo (espacio público, vivienda, equipamientos, servicios públicos, etc.), y es en torno a éstos donde se dan los conflictos más significativos y las innovaciones más interesantes en los espacios urbanos —señala el autor. Más aún, con sus acciones, los ciclistas están propiciando una reflexión sobre lo que significa la calle «como espacio de conformación de comunidades y de interacciones físicas y simbólicas con el ambiente y el territorio [y así] restablecer la calidad de los espacios mediante la intensificación de las relaciones que se dan dentro de ellos» (Fernández, 2010: 74).

## CONCLUSIONES.

Los grupos ciclistas de Guadalajara aquí estudiados, pretenden ser respuesta a una de las problemáticas más complejas que se vive en las ciudades contemporáneas: la movilidad urbana basada en el uso del automóvil. Sin embargo, ante la inexistencia de políticas que promuevan el uso de transportes colectivos alternativos, ciudadanos y ciudadanas se organizan para posicionarse como sujetos de derechos a utilizar la infraestructura urbana en igualdad de condiciones como lo hacen los carros, a reunirse para circular libremente de manera colectiva, a disentir sobre las formas convencionales de moverse por la ciudad. Pero en el proceso de constituirse como movimiento social, las diferentes percepciones de lo que son la bicicleta y la ciudad, los intereses divergentes entre ciclistas expertos y novatos, la desigualdad socio económica que permite o no contar con equiponecesario para moverse con seguridad, así como el reconocimiento social del que se goza por “ser el mejor paseo”, “el más antiguo”, “el que está de moda”, “el que incluye a todos”, “el que ofrece diversión” ...; se han convertido en temas de conflicto entre estos

grupos. Con la investigación que aquí se reporta, más que la resolución de estos conflictos, lo que se busca es utilizar el dinamismo que se encierra en ellos (en cuanto a emociones, valores, percepciones, actitudes, intereses, utopías, etc.) para transformar a esta sociedad que ha hecho del automóvil y de las megaciudades símbolos de bienestar, riqueza o progreso. Dicha transformación demanda “adquirir nuevos lentes para ver de otra manera los viejos problemas”. A lo largo de este trabajo, dejamos señalados algunos de estos lentes nuevos: 1) el conflicto es un fenómeno complejo, presente en todas las relaciones sociales, que puede abrirnos a nuevas posibilidades si lo consideramos más allá de las meras contradicciones, 2) podemos pensar el poder no sólo como una relación vertical de imposición-sumisión sino como potencia para el ejercicio de las libertades, 3) la realidad puede ser construida socialmente de diversas maneras en función de las múltiples relaciones que la constituyen, 4) el reconocimiento intersubjetivo en términos afectivos, éticos y jurídicos puede ser intencionado para contribuir a un manejo positivo de la conflictividad que se da entre los grupos, al interior de éstos, con otros sectores de la sociedad, así como con instancias gubernamentales del Estado.

Con este estudio se logró clarificar que los distintos tipos de conflictos (al interior de los grupos, los que se mantienen con otros colectivos y aquellos que se generan en la interacción con autoridades del Estado) tienen elementos y dinanismos específicos que, para su estudio, deben ser abordados con métodos diferentes. En los primeros, donde los aspectos subjetivos (emociones, percepciones, valores, etc.) juegan un papel fundamental, se pueden utilizar las autonarraciones, para comprender la forma como a través de los conflictos nos identificamos con nosotros mismos y con los demás<sup>7</sup>. En el caso de los conflictos entre grupos, donde se hacen más evidentes: los intereses de los diversos actores, las estrategias de comunicación que se utilizan para conseguir los propios objetivos, la interacción entre liderazgos que cuentan con distintos tipos de poder, etc.; lo fundamental es documentar las interacciones, las relaciones que se dan entre los distintos actores, las relaciones que existen entre las diferentes formas de interpretar. Para ello, se pueden utilizar métodos etnográficos (observación participante, entrevistas o grupos de discusión) pues, como especifican Díaz y Velasco (2003:34): mientras las observaciones producen descripciones y documentan el discurso propio del investigador, en las entrevistas individuales o grupales queda plasmado el discurso de los

---

<sup>7</sup> Con las autonarraciones, nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social, contamos relatos para hacernos comprender, nuestras relaciones con los otros se viven de forma narrativa –señala Gergen (1996).

sujetos. En el tercer tipo de conflictos (con las autoridades del Estado), donde se pone en juego el poder de los ciudadanos que utilizan los espacios públicos (la calle) para hacer valer sus derechos; es fundamental reconocer y hacer valer las mediaciones institucionales y legales en las que todas las personas se ven y se sienten reconocidas, mediaciones que solo pueden hacerse operativas mediante la participación consciente y pública de la colectividad.

Por otro lado, tomando en cuenta que este trabajo fue el primer acercamiento al objeto de investigación (el empoderamiento, los conflictos, las agrupaciones sociales), al momento del análisis se pudo constatar la necesidad de focalizar con mayor precisión tanto los conceptos con los que se trabaja, como la población con la que se hace la investigación. Para avanzar en esa dirección es necesario: 1°) profundizar en el modelo para el análisis de los conflictos sociales que propone Axel Honneth (2011), en donde las ideas de exclusión y menosprecio que propone juegan un papel fundamental para transformar las divergencias que se dan en términos éticos, jurídicos y emocionales, 2°) precisar con mayor detalle lo que se entiende por un *estudio de caso* (¿el caso son los conflictos internos, los conflictos intergrupales o los conflictos con el Estado? ¿Caso es cada uno de los colectivos ciclistas sin importar su antigüedad, tamaño, localización geográfica? ¿Caso es el tema de la movilidad ciclista en relación a otros tipos de movilidad no-motorizada?), 3°) utilizar preguntas abiertas que permitan identificar los dinamismos que se encierran en los conflictos desde una metodología relacional y compleja como lo proponen Herrera (2000) y Muñoz y Molina (2010), 4°) conceptualizar de manera más clara lo que se entiende por las *agrupaciones sociales* objeto del estudio (¿son asociaciones civiles, movimientos, colectivos, redes, empresas?)

Muchas preguntas más quedan abiertas para futuras investigaciones: ¿Qué experiencias se han dado en otras ciudades para posicionar la bicicleta como una alternativa de movilidad sustentable? ¿Cómo llevar a cabo un diálogo de saberes entre aquellos que utilizan diariamente la bicicleta para transportarse por la ciudad y el “conocimiento experto” sobre los conflictos, empoderamientos y movimientos sociales? ¿De qué manera afrontar hechos de violencia (que se dan en algunos paseos ciclistas) desde la óptica de la transformación positiva de conflictos? ¿Con qué discursos y a través de qué formatos es posible construir socialmente otra perspectiva de la movilidad urbana, lejos de los valores en los que actualmente se fundamenta el uso desmedido del automóvil?

## BIBLIOGRAFÍA

Agenda Ciudadana para la Movilidad Sustentable

Díaz de Rada, Ángel y Velasco, Honorio. *La lógica de la investigación etnográfica*, Trotta, Madrid, 2003

Fernández Durán, Ramón (s/f) *Un planeta de metrópolis (en crisis). Explosión urbana y del transporte motorizado, gracias al petróleo*, en: [http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf\\_planeta\\_metropolis.pdf](http://www.ecologistasenaccion.org/IMG/pdf_planeta_metropolis.pdf), Consulta: 26 de julio de 2012).

Fernández Casadevante, José L. y Ramos, Alfredo. "Aceras, plazas y parques: la potencialidad de la ecología urbana y las prácticas barriales", en *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, núm. 111, otoño 2010

Fisas, Vicenc. *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Icaria, Barcelona, 1998.

Galtung, Johan. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Bakeas/GernikaGogoratuz, Bilbao, 2003.

*Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, Montiel y Soriano, México, 2004

Gergen, Kenneth J. *Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia*, Paidós, Barcelona, 2006.

*Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós, Barcelona. 1996.

González Hurtado, Javier. "La urbanización del mundo", en *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, No. 111, FUHEM, Madrid, 2010.

Herrera Flores, Joaquín. *El vuelo de Anteo. Derechos Humanos y crítica a la razón liberal*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2000.

Honneth, Axel. *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Crítica, Barcelona, 1997.

*La sociedad del desprecio*, Trotta, Madrid, 2011

Ibáñez Gracia, Tomás. *Poder y libertad. Estudio sobre la naturaleza, las modalidades y los mecanismos de las relaciones de poder*, Hora, Barcelona, 1982.

*Psicología Social Construccionalista. Textos recientes*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1994.

Ibáñez Gracia, Tomás e Íñiguez, Lupicinio. "Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada", en Álvaro, José Luis, Garrido, Alicia y Torregrosa, J.R. (Coord.) *Psicología Social Aplicada*, McGrawHill Interamericana de España, Madrid, 1996.

Lederach, Jonh Paul. *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en*

*sociedades divididas*, Bakeas/GernikaGogoratuz, Bilbao, 1998.

*Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*. Clara-Bogotá/Semilla-Guatemala, 1997

López Martínez, Mario. "Empoderamiento", en *Enciclopedia de paz y conflictos*, Universidad de Granada, Granada, 2004

Luna, Matilde (coord.) *Nuevas perspectivas para el estudio de las asociaciones*. Anthropos-Barcelona/UNAM-México, 2010.

Maturana, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos, Barcelona, 1995.

Max-Neef, Manfred A. *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Icaria, Barcelona, 2006.

Muñoz, Francisco A. "Qué son los conflictos", en *Manual de paz y conflictos*, Universidad de Granada, Granada, 2004

Muñoz, Francisco A. y Molina Rueda, Beatriz. "Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos", en *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 3, IPC/UGR, Granada, 2010

Paris Albert, Sonia. *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*, Icaria, Barcelona, 2009.

Pérez Viramontes, Gerardo, Bautista Farías José y Peralta Varela Carlos. "La experiencia en la investigación sobre conflictividad social y empoderamiento", en *Complexus*, núm. 2, CIFS-ITESO, Tlaquepaque, 2012.

Conflictividad y empoderamiento en agrupaciones sociales contemporáneas de Jalisco. (Protocolo de investigación actualizado al 23 de septiembre 2011), en: <http://sdrv.ms/10xFMvO>

Plan Maestro para la Movilidad Urbana No-Motorizada del Área Metropolitana de Guadalajara. 2009.

Propuesta de Red de Movilidad en Bicicleta para la Zona Metropolitana de Guadalajara. 2008.

Redorta, Josep. *El poder y sus conflictos*. Paidós, Barcelona, 2005.

Redorta, Josep, Obiols, Maritxell y Bisuqerra, Rafel. *Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones*. Paidós, Barcelona, 2006.

Rodríguez Uribe, Lorenzo, de la Peña Padilla, Magdalena Sofía y Hernández Valdés, Oscar Gonzalo. "La intervención social universitaria: un campo de estudio emergente", en *Complexus*, núm. 1, CIFS-ITESO, 2011.

Sánchez Pilonieta, Alfonso. "Dispositivos de empoderamiento para el desarrollo psicosocial", en *Universista Psicológica*, Jul-Dic. Año/Vol 1, Número 002. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2002.

Seminario de Educación para la Paz. *Educar para la paz: una propuesta posible*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 1994.

Solano Gabriela. "Ciclismo urbano. Más que recreación y deportes: personas en movimiento" [DE disponible en <http://www.magis.iteso.mx/content/ciclismo-urbano-mas-que-recreacion-y-deportes-personas-en-movimiento>, consultada el 3 de abril de 2013].

Vinyamata, Eduard. *Conflictología. Curso de Resolución de Conflictos*, Ariel, Barcelona, 2005.

Zibechi, Raúl. *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*, La casa del Mago, Guadalajara, 2006.

Gerardo Pérez Viramontes

gerardpv@iteso.mx

Doctor en Paz y Conflictos por la Universidad de Granada

Coordinador de investigación en el Centro de Investigación y Formación Social (CIFS) del ITESO.

Línea de investigación: conflictos vinculados a la movilidad ciclista. Docente en la Licenciatura de Ciencias Políticas y Gestión Pública del ITESO.





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 reelaborando 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»)<sup>1</sup>. 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

---

<sup>1</sup> 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 valores<sup>2</sup>.

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

---

<sup>2</sup> 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 digno<sup>3</sup>; una condición en la cual desembocan decenas de millones de indios en América Latina y México y de indígenas en África, 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 instituciones<sup>4</sup>: tiene al

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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*)<sup>5</sup>. 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

---

<sup>5</sup> 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 MI<sup>6</sup> que varía según la diversa calidad de «valor adicional» obtenible por los diferentes vínculos (*bonding, bridging, linking*)<sup>7</sup>:

- 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*<sup>8</sup> de la

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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 decisonal (*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)<sup>9</sup>. 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

---

<sup>9</sup> 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 irrepitibles, 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 socialmente<sup>10</sup>.

¿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)<sup>11</sup>: 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

---

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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)<sup>12</sup> 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

---

<sup>12</sup> 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 <sup>13</sup>.

## 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

---

<sup>13</sup> 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 adecuadas<sup>14</sup>. 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 selección<sup>15</sup>. 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

---

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

<sup>15</sup> 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 negativos<sup>16</sup>. 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

---

<sup>16</sup> 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»<sup>17</sup>. El método dialógico utiliza Historias de vida<sup>17</sup>, Genograma<sup>18</sup>, 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 temática**<sup>19</sup>. Observación participante<sup>20</sup>. Clima situacional.

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

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

<sup>17</sup> 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).

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> 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).

<sup>20</sup> 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”).

<sup>21</sup> 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 instaura 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 fronteras<sup>22</sup>: una moral de una nueva proximidad.

Las tareas referidas en los puntos b-, c- y d- corresponden ya sea al profesor como al ME<sup>23</sup>. 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*<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> 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)

<sup>23</sup> 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.

<sup>24</sup> 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 “comunión” 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
- Esteva 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\\_](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 Weaks 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 revisonado 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 Andalus 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).



RAXIMHAI ISSN-1665-0441  
VOLUMEN 9 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2013  
235-259

## ENTRETEJIENDO COMUNIDADES Y UNIVERSIDADES: DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS ACTUALES

### INTERWEAVING COMMUNITIES AND UNIVERSITIES: CURRENT EPISTEMOLOGICAL CHALLENGES

Zayda Sierra

Gerald Fallon

#### Resumen

El propósito de este artículo es problematizar conceptualmente e invitar a la discusión sobre la tendencia dominante de la universidad en el contexto global, y particularmente en América Latina, en reproducir un *status quo* que hace invisibles perspectivas e ideas alternativas sobre nociones de desarrollo comunitario y sostenibilidad desde nuevos imaginarios; los cuales cuestionan los parámetros culturales, políticos y económicos definidos por la noción eurocéntrica de modernidad y que contribuyen a replantear el quehacer investigativo. Presentaremos aquí desafíos conceptuales específicos que venimos enfrentando en el proceso de creación de un proyecto internacional entre una universidad colombiana y otra canadiense, con organizaciones comunitarias de base étnicas y rurales colombianas y con apoyo de organizaciones no gubernamentales, para abordar asuntos de sostenibilidad y educación desde una perspectiva decolonial.

**Palabras clave:** Paradigmas socioculturales, políticas de educación superior, participación comunitaria, poblaciones étnicas y rurales, perspectivas decoloniales

#### Abstract

The purpose of this conceptual paper is to problematize and engage the readers in a discussion about the dominant trend in higher education around the world, and particularly in Latin America, in reproducing the *status quo*; making invisible alternative perspectives and insights that could reshape and

RECIBIDO: 19 DE FEBRERO DE 2013 / APROBADO: 7 DE ABRIL DE 2013

empower research on notions of community development and sustainability with new imaginings that question the cultural-political-economic space defined by Euro centered notion of modernity. We will share the specific conceptual challenges we are facing while developing an international research project between rural community-based organizations, NGOs, and Colombian and Canadian universities, addressing issues of sustainability and education within Colombian Afro-descendent, Campesino and Indigenous contexts from a decolonial perspective.

**Key Words:** Sociocultural Paradigms, Higher Education Policy, Community Engagement, Ethnic and Rural Populations, Decolonial Perspectives

## INTRODUCCIÓN

La autora y el autor de este artículo, aunque procedemos de diferente latitud geográfica y socio-cultural, coincidimos en nuestra preocupación por el impacto de las políticas educativas neoliberales actuales en la misión social y los objetivos de las instituciones post-secundarias, en especial con aquellas voces que han sido marginadas de la academia: poblaciones indígenas, afro y campesina, para el caso colombiano. A lo largo y ancho del mundo de la política pública para la educación superior, sistemáticamente observamos cómo perspectivas académicas dominantes limitan o niegan el espacio para la construcción de conocimiento de comunidades históricamente excluidas. Nos interesa contribuir para que estas otras perspectivas sean consideradas en la educación superior, así como problematizar las relaciones de poder en la generación de conocimiento de personas del mundo académico que, como nosotros, no venimos de estos contextos marginados. ¿Cómo lograr se abran diálogos y discusiones más equitativas que permitan reconocer a esa Otra y ese Otro diferente quien a su vez tiene sus propios planteamientos y propuestas sobre educación superior? Nuestra preocupación no es tanto cómo lograr que otros sistemas de conocimiento permeen la educación superior sino cómo formas hegemónicas de conceptualizar y hacer investigación constriñen los prospectos para la acción de aquellos que están por fuera de los campos epistémicos y ontológicos eurocéntricos.

En este artículo compartimos algunas reflexiones que contribuyan a replantear la investigación sobre objetivos y políticas en educación superior

desde otros imaginarios, aquellos que cuestionan fundamentalmente el espacio cultural, político y económico definido por una noción eurocéntrica de modernidad y posmodernidad. Somos conscientes que abogar por la presencia de sistemas de conocimientos indígenas, afro y campesinos en los objetivos de la educación superior colombiana eleva serias inquietudes sobre nuestra legitimidad y autoridad por no ser originarios de estas poblaciones. Aunque nos es claro que solamente los pueblos indígenas, afro y campesinos pueden legítimamente determinar sus identidades colectivas —y como éstas deban darle forma a programas educativos, servicios y concepciones de educación superior—, no podemos desconocer que nos corresponde una enorme responsabilidad como investigadores de la sociedad dominante para que la academia y la sociedad se interrogue sobre sus propios marcos de referencias y concepciones culturales, particularmente en relación a pueblos que han sido históricamente excluidos de espacios de comprensión de su propio trabajo, tanto teórico como práctico, en distintos campos del saber, así como de poder pensar y proponer la misión y propósitos de la educación superior.

Nuestra discusión sobre cómo pensar la educación superior se basa en lo que pensamos es la naturaleza sociocultural y por ende política de una sociedad. Comprender qué entendemos por paradigmas socioculturales es crucial si queremos ver cómo diferentes concepciones de educación superior se expresan y reflejan en las políticas educativas, sean éstas informales, latentes o implícitas a la vez que formales. Avanzar hacia una mayor comprensión de las bases paradigmáticas socioculturales y educativas respecto a distintas concepciones de educación superior es también esencial para poder establecer escenarios distintos que vayan más allá de las ideologías dominantes individualistas, consumistas y de mercantilización o comodificación actual de la educación superior (Ball, 2012).

En este artículo esperamos vincular a lectoras y lectores en un diálogo que desafíe la intolerancia actual hacia otras cosmovisiones u ontologías de carácter relacional, a la vez que contribuya con la coexistencia equitativa y la construcción conjunta de saberes. Al respecto abordaremos dos preguntas que consideramos centrales para repensar la educación superior desde perspectivas indígenas, afrodescendientes o campesinas: (1) ¿desde cuáles paradigmas socioculturales y marcos epistémicos (modos de conocer) debemos enfocar nuestras relaciones entre las personas y entre ellas y la naturaleza, que nos abra espacios de experiencias plurales que nos permitan imaginar otros mundos posibles más allá de la modernidad? (Escobar, 2004, p. 213); y (2) ¿cómo

estos otros paradigmas pueden apoyarnos en la formulación de propuestas de educación superior que contribuyan con los esfuerzos de poblaciones históricamente excluidas hacia la constitución de mundos alternativos, distintos a los modelos eurócentricos y coloniales dominantes?

## PARADIGMAS DIVERSOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN COMUNIDADES ÉTNICAS Y RURALES

Las universidades —como espacios de concentración, reproducción y creación de saber— cumplen una función central en la sociedad moderna, tanto en el entrenamiento de talento humano especializado como en la formación de personas o grupos de personas con la capacidad de incidir en políticas locales, nacionales o globales. Para nuestro análisis planteamos que la educación superior, como cualquier otro proceso educativo, es expresión de distintos paradigmas socioculturales desde los cuales se orientan sus objetivos. Bertrand y Valois (1980, citados por Paquette y Fallon, 2010) definen un paradigma sociocultural como,

La acción ejercida por una sociedad, y como resultado de su actividad, en sus prácticas sociales y culturales, mediante la combinatoria de cinco elementos: 1) concepción de conocimiento; 2) concepción de las relaciones entre las personas, la sociedad y la naturaleza; 3) un sistema de valores, 4) una manera de hacer las cosas, manejo y toma de decisiones; y, 5) un sentido predominante de enfocar la existencia. Cada paradigma sociocultural enmarca una concepción específica de educación (paradigma educativo), que define las normas y reglas que determinan la reflexión y acción educativa, por un lado, y la praxis que promueve modalidades particulares con relación a metodologías de enseñanza y otras. (p. 24-25).

Para Bertrand y Valois, entre los paradigmas dominantes actuales estarían el 1) *paradigma industrial y postindustrial*, en el cual el individuo vale si está integrado al proyecto económico de la sociedad moderna basado en el mercado, el consumo y la competitividad, y en el cual la ganancia individual prevalece sobre el bien común; y el 2) *paradigma existencial o humanista*, que propone facilitar el desarrollo pleno del potencial creativo de cada individuo para que sea funcional en una sociedad que se presume puede ser mejorada con la activa participación de cada persona, cuya libertad de expresión es la que permite enfrentar cualquier estructura autoritaria, aunque ello no significa necesariamente el mejoramiento o la transformación de la sociedad sino

defender el *status quo*.

Podemos relacionar los paradigmas anteriores con el 3) **paradigma neoliberal** mediante el cual se considera que son los individuos emprendedores el motor del progreso y no los trabajadores o la asociación y cooperación social. La injerencia del Estado debe reducirse a su mínima expresión pues coarta la capacidad individual emprendedora; se acepta la intervención del Estado sólo en casos de catástrofes naturales, y se espera que sea el sector privado quien se encargue del manejo de los subsidios y hacer de los pobres agentes de mercado. El neoliberalismo desconfía del “bien común”, del “interés colectivo” y de la “justicia social.” Al ignorar la historia y predicar como natural la libertad individual, el neoliberalismo termina justificando la opresión, el sometimiento y la pérdida de toda posibilidad de libertad para la mayoría de individuos (Restrepo, 2003: 21-22).

Desde estos paradigmas industrial, existencial y neoliberal, retomando nuevamente a Bertrand & Valois (1980), el principal objetivo de la educación superior sería iniciar al individuo en la idea de desarrollo y consumo, promoviendo una visión de la creatividad como sinónimo de progreso económico, científico y tecnológico. La educación superior ve entonces las relaciones humanas en términos de relaciones económicas y promueve la imagen de una persona deseable como alguien que es “oportunista, materialista y conformista” (no lejos de planteamientos contemporáneos sobre “educación empresarial”, véase, por ejemplo, Smyth, 1999). Políticamente, la educación dentro de paradigmas industriales y neoliberales debe contribuir a mantener una estructura oligárquica social, la aceptación de que una minoría [élite] debe tomar decisiones en nombre de la mayoría. En definitiva, la educación debe reflejar y legitimar una estructura jerárquica de toma de decisiones. En términos del orden socio-económico, la educación debe “relativizar la importancia del estudiante como persona, mientras maximiza su importancia como futuro trabajador.” Así mismo, la educación debe “promover aptitudes intelectuales que contribuyan a la reproducción de las divisiones sociales [existentes] en el trabajo y promover la legitimidad del orden establecido y sus valores” (Bertrand & Valois, 1980:173). No es sorprendente entonces que el objetivo general de la educación superior así concebida sea, por tanto, una contribución al mantenimiento del *status quo* de la industria, la sociedad postindustrial, o neoliberal, y la sociedad moderna en su conjunto.

Los paradigmas socioculturales industrial, humanista y neoliberal, si bien retratan la sociedad imperante hoy día, son insuficientes para interpretar de

manera adecuada contextos dependientes de las metrópolis anglo-europeas, como es el caso de Latinoamérica. Retomaremos acá los aportes del colectivo de investigación en colonialidad/modernidad (Lander, 2000; Escobar, 1998; 2007; Walsh, 2009) y las discusiones de Castro-Gómez (2005) sobre el concepto de Imperio de Hardt y Negri (2001) que nos permiten reconocer al 4) *paradigma colonial e imperial*, desde el cual, bajo el discurso de la modernización, el progreso y el desarrollo, se lideran economías extractivas y de monocultivos en naciones denominadas subdesarrolladas o del “Tercer Mundo” y se justifica la apropiación de territorios enteros de pueblos originarios mediante jerarquías raciales, desplazando y proletarizando a comunidades agrarias, poniendo en riesgo la seguridad alimentaria de amplias capas de la población y la diversidad biocultural y social.

“El surgimiento de Imperio como principio de ordenación que cada vez más rige la producción, el procesamiento, la distribución y el consumo de alimentos, es el que contribuye al avance de lo que parece una crisis agraria inevitable. Esto se debe a que Imperio actúa como una explotación ecológica y socioeconómica desequilibrada. Imperio implica una degradación de la naturaleza, de los agricultores, de los alimentos y de la cultura. El capital ecológico, social y cultural se va desmoronando” (Ploeg, 2010:34)

Para Castro-Gómez (2005), Imperio no conlleva el fin de la colonialidad sino su reorganización posmoderna; esta reorganización imperial de la colonialidad es la otra cara que el Imperio necesita para su consolidación. Reconocer el paradigma colonial e imperial nos *obliga a descentrar* la historia que nos han contado y reconocer que el fortalecimiento del mundo anglo-europeo no habría sido posible sin el aporte de la “periferia”, tanto como fuente principal de riquezas naturales como de trabajo barato; así develar la relación constitutiva entre capitalismo y colonialismo (Coronil 2000).

En resistencia y oposición a estos paradigmas dominantes (o “paradogmas”, como los llama Walsh, 2010; también paradigmas androcéntricos y patriarcales, ver Harding 1996; Lamus, 2012), han emergido otras posibilidades que día a día toman mayor relevancia como (5) *paradigmas decoloniales*, que nos invitan a un análisis crítico del funcionamiento del proyecto moderno y su concreción actual —la globalización y sus efectos— para buscar otras opciones a sus designios, mediante la construcción de redes locales/globales desde una alteridad políticamente responsable. Los proyectos decoloniales se construyen *por y con* los grupos subalternizados; es acá donde este paradigma se constituye

en una ética de la liberación (Palermo, 2010: 52-53). Es de resaltar aquí el 6) ***paradigma del Buen Vivir*** (Sumak Kawsay) o el *Vivir Bien* (Suma Qamaña), aporte de filosofías Quichua de Ecuador y Aymará de Bolivia, recientemente incluido en reformas constitucionales de estos países, y que viene siendo retomado por otros movimientos indígenas y sociales en el mundo. Este paradigma está orientado hacia la construcción de sociedades más justas y equitativas, que reconozcan el derecho a una vida digna de todas las personas así como de la naturaleza (Choquehuanca, 2010; Caudillo, 2012; Gudynas, 2011). El Buen Vivir, en su sentido más amplio,

Organiza y construye un sistema de conocimiento y vida basado en la comunión entre humanos y naturaleza, en una totalidad espacial-temporal armoniosa de existencia; esto es, en la necesaria interrelación de seres, conocimientos, lógicas y racionalidades de pensamiento, acción, existencia y vida. Esta noción es parte y componente de la cosmovisión, cosmología, o filosofía de los pueblos indígenas de Abya Yala, pero también, y en una manera diferente, de los descendientes de la Diáspora Africana (Walsh, 2010: 18).

Podemos correlacionar los paradigmas decolonial y del Buen Vivir con el 7) ***paradigma simbiosinérgico*** (Bertrand y Valois, 1980; citados por Paquette y Fallon, 2010: 31-32), el cual reconoce la imbricada relación entre las personas, la sociedad y la naturaleza como un ecosistema integrado. Bertrand and Valois retoman aquí el pensamiento de pueblos aborígenes norteamericanos, que nos recuerdan una y otra vez que la persona no es un ser aislado en el universo; a su vez las críticas a la sociedad industrial monocultural contemporánea por sus efectos negativos en la vida de diversos pueblos y ecosistemas. Desde esta perspectiva, la educación superior debe contribuir con la creación de “nuevas comunidades democráticas pluralistas”: cada persona hace parte de un todo, el desarrollo personal debe resituarse dentro del desarrollo de la comunidad y, a su vez, el desarrollo de la comunidad debe contribuir con el desarrollo personal. Ello significaría profundizar en *tecnologías contestatarias o blandas* que contribuyan con la producción propia de los elementos físicos necesarios para la existencia; o, en discursos ecologistas actuales, lo que se viene proponiendo como futuro sostenible en oposición a la hiper-tecnificación e hiper-mercantilización de la vida social (Escobar 2004, p. 209).

Diversos movimientos sociales y epistémicos contra-hegemónicos (indígenas, postcoloniales, antirracistas, feministas, ecologistas, eco-feministas, agroecológicos, en defensa de los derechos humanos, por el desarrollo endógeno, por el “decrecimiento”, entre otros) vienen aportando a

la construcción de estos paradigmas decoloniales y simbiosinérgicos, aunque todavía su impacto en cambios políticos, económicos y sociales vaya más lento de lo esperado. Clarificar contradicciones, crear potenciales alianzas y construir esfuerzos conjuntos desde los aspectos solidarios de estos distintos movimientos y paradigmas alternativos deberá ser parte de la formación universitaria, si queremos alcanzar transformaciones más justas y equitativas en la relación entre los seres humanos y con la naturaleza; esto es, si queremos hacer viables “otros mundos posibles”.

### **FORMACIÓN INDIVIDUALISTA VS COMUNITARIA: PERTINENCIA DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS RURALES Y ÉTNICOS**

El estudio de estos distintos paradigmas socioculturales nos sirve como ejercicio para examinar las propuestas educativas que se transmiten actualmente en los distintos programas universitarios: ¿qué tan relevantes son para comunidades en contextos étnicos y rurales? Desde los paradigmas 1 a 4 vemos que se privilegia una formación individualista y competitiva, que basa el éxito económico y político de las personas en la ganancia personal o corporativa, sin importar las consecuencias en el deterioro de la vida de pueblos enteros y el agotamiento de los ecosistemas. Para Glaveanu (2009), los discursos predominantes sobre creatividad consideran a los sujetos que lideran como personalidades “únicas” (el paradigma-Él) y tomados por separado (el paradigma-Yo). En cambio, perspectivas más integrales y complejas sobre la creatividad y el liderazgo deben incorporar múltiples niveles, desde los individuos y sus interacciones interpersonales, hasta los diversos grupos, culturas y ecosistemas (el paradigma-Nosotros). De acuerdo con este autor,

“Para aquellos con pretensiones universalistas y de modelos únicos de creatividad, esta perspectiva [el paradigma-Nosotros] puede ser decepcionante. No tiene “fórmulas” y promueve el estudio contextual y situado de las acciones, personas y comunidades creativas... Esta nueva visión significa (...) un cambio en nuestro proyecto cultural de dominar el medio ambiente para generar relaciones más creativas y de cuidado dentro de él. Es un recordatorio de nuestra responsabilidad como miembros de la comunidad para construir espacios de diálogo y creatividad tanto para sí mismos como para los demás”. (Glaveanu, 2009:13)

El modelo universitario imperante nos presenta teorías y prácticas científicas como esfuerzos de grandes individuos y como si fueran de carácter

“universal” y “neutral” cuando realmente conllevan relaciones de poder, al establecer conceptos como los de “superioridad” y “subdesarrollo” que sirven para deslegitimar otras maneras de ser, pensar y habitar el mundo, subsecuentemente justificando la dominación de unas personas y naciones sobre otras. Prácticas de conocimientos nativos son sistemáticamente reprimidas (*violencia epistémica*), mientras se mantiene alejado de los claustros universitarios a quienes tengan ancestros negros e indígenas (Castro-Gómez, 2000; Nieto, 2000). La relación entre poder y conocimiento no puede explicarse entonces como dos cosas ajenas que pueden interactuar, sino que hay que reconocer al poder mismo como la esencia del conocimiento:

“La ciencia y la medicina se han considerado símbolos de una superioridad cultural de los países occidentales sobre el llamado «nuevo mundo». Esta idea supone que la ciencia y la medicina son fuerzas históricas necesariamente progresivas, que las colonias tienen la fortuna de haber recibido «la luz» de la ciencia, y que por ello las culturas americanas deben sentirse obligadas y agradecidas con Europa”. (Nieto, 2000:241).

En la actualidad, la mayoría de capacitaciones y certificaciones profesionales que se ofrecen a estudiantes de contextos rurales en América Latina están aisladas de sus escenarios comunitarios, y priman perspectivas coloniales y desarrollistas que presentan a las poblaciones étnicas y campesinas como atrasadas y carentes de progreso. Por el carácter monocultural de los contenidos universitarios, los pocos estudiantes que provienen de comunidades étnicas y campesinas desertan al no encontrar referentes académicos relacionados con sus contextos de vida, mientras que los pocos que se gradúan no retornan a sus comunidades de origen pues no ven allí espacios de aplicación de lo aprendido (Pancho et al, 2005; PNUD, 2011; Sierra 2005; UNESCO/IESALC, 2003).

Aunque paulatinamente se han venido creando programas de Acción Afirmativa para facilitar el acceso a la educación superior de poblaciones históricamente marginadas, siguen imperando modelos asimilantes y aculturizantes. Esto es, quienes vienen de comunidades étnicas y rurales deben acomodarse al esquema universitario existente, así ingresen por procesos de admisión especial, pues ni los currículos ni las prácticas académicas han sufrido cambios sustanciales que les permitan participar activamente en los procesos organizativos de sus comunidades, profundizar en la complejidad de sus culturas y abordar las presiones globales que les afectan hoy. Existen también críticas a la co-optación de propuestas educativas propias y a la utilización de las comunidades étnicas y rurales como fuentes de conocimiento y objeto de

investigación, no como activas constructoras de saberes (Colectivo Intercultural, 2007, García, Pulido y Montes, 1999; León, 2005; Rebolledo, 2005). Ilustramos lo anterior con la descripción del historiador afrodescendiente Sergio Mosquera, sobre una universidad en la región del Pacífico colombiano:

“La Universidad nace sin una identidad étnica, nace más bien como un clon de la universidad occidental... no se orienta desde su creación al conocimiento de la realidad donde está asentada, para proponer solución a sus problemas... fue una Universidad que no fue pensada para la región ni para su gente [de mayoría afrochocoana]. También, a veces en la región, vamos a encontrar ese problema: de una descontextualización total de la Universidad en sus carreras, en sus programas, en sus planes, en su extensión a la comunidad. [...] Entonces habíamos desconocido que estábamos en un contexto donde compartíamos un territorio con otros grupos étnicos, y justamente se reproducía la conceptualización que tenemos de los grupos minorizados a nivel nacional, nosotros invisibilizábamos también a los grupos indígenas al interior de la Universidad.” (Entrevista. En Sierra, 2004: 259).

Ante esta ausencia de propuestas educativas pertinentes a sus contextos, distintas organizaciones étnicas de Colombia y Latinoamérica vienen impulsando sus propios proyectos de educación post-secundaria hacia el fortalecimiento de los procesos organizativos comunitarios. Resaltamos aquí la *Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI)* del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) de Colombia, cuyo proceso educativo está orientado a:

El trabajo en la formación de líderes, de dirigentes, así como de profesores, promotores de salud, multiplicadores organizativos, agentes de producción, comunicadores, múltiples personas encargadas de dinamizar, defender y apoyar los procesos comunitarios. Estas dinámicas formativas se han caracterizado por retomar los espacios escolarizados y los no escolarizados, por partir de las expectativas y potencialidades comunitarias, por desarrollar métodos, técnicas y en general un modelo que conjuga la sabiduría de nuestros pueblos con los conocimientos de otras culturas<sup>1</sup>.

Otros ejemplos son la *Universidad de la Tierra* en Chiapas-México (Moreno, 2007) y la *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasí”* en Ecuador (Sarango, 2009).

También encontramos a nivel internacional distintas experiencias significativas de alianzas entre universidades y organizaciones comunitarias

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Disponible en: <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uai/>

hacia la construcción conjunta de conocimiento o “desarrollo endógeno” (Haverkort & Rist, 2007. Ver también CAPTURED<sup>2</sup>, AGRUCO<sup>3</sup>, COMPAS<sup>4</sup>). En Colombia, la autora, a través del Grupo de Investigación DIVERSER<sup>5</sup> y la Facultad de Educación, ha impulsado en la Universidad de Antioquia distintos proyectos investigativos y educativos con comunidades afro, indígena y campesina, hacia la creación conjunta de programas en los mismos contextos comunitarios, entre ellos, la “*Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*”, en convenio con la Organización Indígena de Antioquia<sup>6</sup>.

Estas y otras iniciativas nos abren horizontes para quienes queremos contribuir desde los ámbitos universitarios a construir de manera colaborativa y solidaria, proyectos investigativos y prácticas educativas hacia una sociedad más democrática, justa y equitativa.

### **HACIA LA CREACIÓN COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADES Y COMUNIDADES A TRAVÉS DEL PROYECTO “RURALIDAD DESDE LA EQUIDAD Y LA DIVERSIDAD”**

La tensión entre universidades convencionales y comunidades en contextos rurales continuará mientras no se den transformaciones profundas a la relación asimétrica históricamente establecida, en la cual las primeras son las poseedoras del saber mientras las segundas son ignoradas o convertidas en receptoras pasivas de prácticas docentes e investigativas, sin un reconocimiento real como interlocutoras válidas en los procesos de construcción y aplicación del conocimiento, de su papel activo en la transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas que las asfixia y oprime.

La situación de la población rural en Colombia es crítica hoy día pues es quien ha sufrido principalmente los estragos del conflicto armado, la expropiación

---

<sup>2</sup> CAPTURED, Programa internacional para la construcción de capacidades y teorías en universidades y centros de investigación para el desarrollo endógeno sostenible), [http://www.captured-la.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=67&Itemid=62](http://www.captured-la.org/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=62)

<sup>3</sup> AGRUCO, Centro universitario de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia, <http://www.agruco.org/agruco/quiacnes-somos>

<sup>4</sup> COMPAS, Comparing and Supporting Endogenous Development, [http://www.compasnet.org/?page\\_id=22](http://www.compasnet.org/?page_id=22)

<sup>5</sup> DIVERSER, Grupo de Investigación en Pedagogía y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia. Ver ejemplos de algunas experiencias en Sierra y Romero; 2002; Sierra, 2005; Sierra, Sinigúí y Henao, 2010; Sierra y Sierra, 2011; Colectivo pedagógico, 2012.

<sup>6</sup> Ver: [www.pedagogiamadretierra.org](http://www.pedagogiamadretierra.org)

territorial, el abandono estatal y la frecuente violación de sus derechos humanos fundamentales (UN Permanent Forum on Indigenous Issues, 2011; PNUD, 2011; Cruces, Casparini & Carvajal, 2010, Mondragón, 2006; SEMANA, 2013). A pesar de su tamaño relativamente pequeño (menos del 1% de la superficie del planeta), Colombia es considerado uno de los diez países ‘megadiversos’ (Maffi, 1998; 2005), no solo por sus variados ecosistemas sino también por su diversidad cultural y lingüística. Cerca del 32% de la población colombiana todavía vive en “áreas predominantemente rurales”, y aproximadamente de 9 a 11 millones de sus habitantes son agricultores; entre ellos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, quienes representan el 2% y el 21% de la población total del país (estimada en 44 millones) respectivamente.

Es en los territorios indígenas, afro y mestizo campesino colombianos donde esta diversidad biocultural todavía se mantiene y que, después de décadas de resistencia, logró que en la reforma constitucional de 1991 se reconociera el carácter pluricultural de la nación y derechos específicos de los grupos étnicos y de pequeños agricultores en temas como autonomía territorial, fortaleza lingüística, programas educativos culturalmente pertinentes y auto-gobierno<sup>7</sup>. Sin embargo, una estructura colonial de despojo y tenencia de tierras, aunado a la creciente presión de intereses transnacionales para explotar materia prima y monocultivos, tienen hoy en alto riesgo la pervivencia de estas diversas culturas y sus ecosistemas, situación que no es exclusiva del contexto colombiano.

¿Qué papel -y desde qué paradigmas- se debe pensar una educación superior que responda a la situación de crisis que atraviesan comunidades rurales locales? Los autores de este artículo, en diálogo desde el año 2010, decidimos aunar esfuerzos desde nuestras universidades en Colombia y Canadá para hacer posible un proyecto de colaboración internacional que nos permita acceder a recursos y apoyar organizaciones de poblaciones étnicas y rurales que han manifestado su interés en la creación de programas de educación superior pertinentes a sus planes de vida. Nos interesa contribuir a la transformación de nuestras universidades desde paradigmas decoloniales; lo cual significa propiciar el trabajo conjunto entre colectivos “académicos” y “no-académicos”, esto es, entre representantes de instituciones de educación formal y representantes de comunidades y organizaciones comunitarias (u otros actores sociales), responsables a su vez de complejos procesos educativos, aunque éstos no otorguen una certificación oficial.

Desde finales del año 2012, a través de distintos encuentros y entrevistas,

---

<sup>7</sup> Constitución Política de Colombia, Artículos 7, 10, 63, 68, 72, 246, 286.

venimos conformando colectivos de trabajo transdisciplinarios en nuestras respectivas universidades hacia la conformación de una alianza con organizaciones étnico-territoriales del noroccidente colombiano (COCOMACIA<sup>8</sup>, ASOREWA<sup>9</sup>, CABILDO MAYOR INDÍGENA DE CHIGORODÓ<sup>10</sup>) y Organizaciones No Gubernamentales (CEAM<sup>11</sup>, WWF<sup>12</sup>, OXFAM<sup>13</sup>), que previamente habían participado en proyectos anteriores, para el diseño e implementación de un proyecto investigativo y educativo que hemos denominado inicialmente “Hacia una ruralidad sostenible desde la equidad y la diversidad”<sup>14</sup>. También participan en el diálogo otras instituciones de educación superior de la región (FUCLA y UTCH).<sup>15</sup>

Esta propuesta de investigación busca profundizar en prácticas de participación comunitaria y construcción conjunta del conocimiento, dentro de un marco de colaboración transdisciplinaria, a través de la revitalización de los sistemas de conocimiento local sobre sostenibilidad. Por *participación comunitaria* nos referimos a un proceso de aprendizaje social a través del cual comunidades académicas y no académicas construyen relaciones progresivas equitativas para definir retos de sostenibilidad. Para ello retomaremos elementos de la Investigación Acción Participativa (IAP), proceso de construcción de conocimiento democrático hacia la conjunción de acción y reflexión, de teoría y práctica, con la participación de otros, en la búsqueda de soluciones prácticas a problemas que afectan a la gente y hacia el florecimiento de las personas y sus comunidades (Alcocer, 1998; Fals Borda, 1985, 1986a, 1986b; Selener, 1997; Reason & Bradbury, 2006). La *transdisciplinariedad* trasciende la multi- y la inter- disciplinariedad entendidas como la suma de disciplinas, cada una con sus teorías, metodologías y métodos específicos; ella permite la inclusión de otras formas de conocimiento y de otras culturas a un nivel muy

---

<sup>8</sup> COCOMACIA, <http://www.cocomacia.org.co/>

<sup>9</sup> ASOREWA, <http://www.orewa.org/index.php/sobre-nosotros>

<sup>10</sup> Cabildo Mayor Indígena de Chigorodó, <http://emberachigorodo.org/>

<sup>11</sup> CEAM, Corporación de Estudios, Educación e Investigación Ambiental, <http://www.corpoceam.org/>

<sup>12</sup> WWF-Colombia, <http://www.wwf.org.co/>

<sup>13</sup> OXFAM-Colombia, <http://www.oxfam.org/es/colombia>

<sup>14</sup> Aspiramos presentar esta propuesta a convocatoria de colaboración internacional hacia la sostenibilidad del Consejo para la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC) y otras entidades internacionales y nacionales.

<sup>15</sup> FUCLA: Fundación Universitaria Claretiana; UTCH: Universidad Tecnológica del Chocó “Diego Luis Córdoba”

profundo, en lo que se conoce como el diálogo intercultural e inter-científico (Delgado & Rist, 2011).

Desde este diálogo de saberes, proponemos examinar la formación en las actuales políticas y los programas oficiales de educación, con las siguientes preguntas: 1) ¿hasta dónde están o no contribuyendo con los procesos organizativos y comunitarios de poblaciones rurales y la sostenibilidad de sus ecosistemas? 2) ¿Cómo desde este proyecto podemos incidir en la transformación de políticas económicas, sociales y educativas que afectan el Buen Vivir de las comunidades rurales?

Otras preguntas a explorar de manera conjunta son: 3) ¿Qué consideran las comunidades participantes afecta su sostenibilidad, teniendo en cuenta su diversidad histórica, étnica, biogeográfica y cultural? ¿Bajo qué paradigmas socioculturales y de sostenibilidad deberían ser analizados e interpretados los principales problemas y retos de las comunidades participantes? 4) ¿Qué niveles de articulación existen entre las escuelas rurales y el currículo institucional en relación con los problemas y retos de sostenibilidad identificados con las comunidades? ¿Cuáles alternativas educativas sugieren las diversas comunidades, según su diversidad histórica, étnica, biogeográfica y cultural? 5) ¿Qué tipo de contenidos relacionados con el conocimiento local, se debe fortalecer o transformar; cuáles experticias académicas interdisciplinarias y tecnológicas deben ser adoptadas o transformadas, teniendo en cuenta los problemas actuales y los retos que diversas comunidades rurales enfrentan hoy?

Este proyecto incluirá la realización de una revisión comprensiva de los sistemas formales y no formales de la educación en Colombia, con representantes de comunidades afro, indígenas y mestizas campesinas, en relación a políticas y prácticas sobre sostenibilidad. El análisis participativo de políticas procura la vinculación en los procesos investigativos de aquellos afectados por las decisiones de quienes definen las políticas. Al Análisis Crítico Participativo de Políticas (ACPP) también se le conoce en la literatura como “análisis y definición participativos de políticas” (Geurts & Joldersma, 2001) y se refiere a la participación de la comunidad en el análisis y definición de políticas (Petersen et al., 2006). Apoyados en teorías del discurso que permitan un análisis crítico de las políticas (Jørgensen & Phillips, 2002), examinaremos documentos nacionales y departamentales de las políticas con sus respectivos programas educativos, teniendo en cuenta el origen e historia de las políticas; contextos sociales, políticos e institucionales; visiones orientadoras;

fundamentos paradigmáticos; y estrategias para su implementación (Fallon & Paquette, 2008).

El proceso participativo de análisis de políticas se orientará al fortalecimiento de las dinámicas de los sistemas de conocimiento endógeno. No pretendemos que la investigación participativa comunitaria sirva para estudiar el conocimiento endógeno desde una perspectiva de la sociedad dominante o para construir conocimiento externo sobre conocimiento endógeno, sino que este proyecto contribuya a revitalizar y fortalecer la base de conocimiento endógeno de las comunidades participantes hacia la sostenibilidad de sus planes de vida y el diálogo de saberes con la comunidad universitaria.

### **DESAFÍOS HACIA LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE SABERES Y PROGRAMAS ENTRE COMUNIDADES Y UNIVERSIDADES**

El esfuerzo de crear alianzas de cooperación entre universidades y comunidades desde paradigmas decoloniales, no está libre de dificultades y desafíos pues significa romper una tradición histórica colonial de negación, deslegitimación y apropiación de saberes de las primeras hacia las segundas. A su vez, el aislamiento de las universidades otras formas de pensamiento y maneras colectivas de relacionarse contribuye a hacer más efectivos paradigmas neoliberales e individualistas en sus programas académicos. Universidades y comunidades requieren avanzar en un diálogo continuo recíproco hacia la construcción de sociedades más justas y equitativas. Desde nuestras experiencias, aunadas a las reflexiones de otras latitudes, brevemente mencionamos aquí algunas de las situaciones a estudiar y analizar con participantes en procesos conjuntos de formación en liderazgo comunitario:

**Co-optación.** Un temor frecuente de organizaciones y comunidades es la apropiación de sus iniciativas por parte de académicos u entidades estatales sin que haya una real transformación de las condiciones que les afectan; es el caso de incluir en la educación formal conceptos y propuestas de educación propia de las comunidades (bien sea denominándolas etnoeducación, educación intercultural, acción afirmativa o inclusiva), sin cambios sustanciales en el sistema educativo y la sociedad dominantes (Rebolledo, 2010; Wash 2009). En este sentido, Walsh (2010) se pregunta si un concepto como el “Buen Vivir” al ser adoptado e hibridizado por el Estado ecuatoriano, y al enmarcarlo en conceptos como “Desarrollo Humano Sostenible”, pierde su fuerza radical al ser co-optado como una herramienta discursiva más, pero con poco significado

para una real transformación intercultural, interepistémica y plurinacional. Asuntos sobre sostenibilidad, consulta previa, mejoramiento de la calidad de vida, saberes ancestrales terminan siendo cooptados por intereses ajenos a las mismas comunidades. ¿Cómo identificar tan dispares intereses? Ver preocupaciones similares de Gudynas (2013) sobre las contradicciones del gobierno de Bolivia respecto a las políticas del “Buen Vivir”, al justificar explorar y explotar hidrocarburos en zonas que permanecían resguardadas por ser tierras de comunidades campesinas e indígenas o áreas naturales protegidas.

**Esencializar, satanizar o romantizar al “Otro”.** La comunicación se rompe cuando se acepta o ignora el concepto de una persona sólo por su origen étnico y social, escolaridad, género o edad, sin dar oportunidad a escuchar y profundizar en los argumentos que se expresan. En ocasiones se “satanizan” voces de personas de la academia, vengan del Norte o el Sur, así hagan propuestas pertinentes o se asume como autoridad moral, sin criticismo, todo planteamiento que provenga de representantes de los grupos étnicos o poblaciones más oprimidas, sin reconocer que hay diferencias entre líderes y miembros de un mismo grupo poblacional y que la herencia colonial nos ha afectado por igual a todas y todos. ¿Cómo sopesar la validez de un argumento o una postura ética, política, educativa o filosófica? En palabras del colectivo de CAPTURED,

Se debe procurar que estudiantes e investigadores no glorifiquen, romaticen o rechacen los conocimientos endógenos o los convencionales... Encontrar la justa distancia y una actitud constructiva y crítica, tanto hacia el conocimiento endógeno como el convencional, es un proceso de aprendizaje importante. (Haverkort et al, 2012, p. 20)

**La auto-reflexividad.** Enfrentar esencialismos y estigmatismos exige no perder de vista el horizonte al que se quiere llegar; el esfuerzo por derrumbar conjuntamente barreras de discriminación y construir en alianza el sueño de una sociedad más equitativa, solidaria y pluricultural. Para ello es necesario mantener la apertura al diálogo como un acto pedagógico en sí mismo, y continuamente aplicar en nosotros —individual y colectivamente— la auto-reflexividad. Para develar el pensamiento etnocentrista, Matsumoto (2000) nos invita a explorar en la propia cultura las razones históricas y sociales de los prejuicios y la discriminación. Una mayor sensibilidad intercultural significa un permanente proceso de *descentración*, esto es, reconocer los límites de nuestro propio conocimiento; para Varela (1981) ello es posible porque

“nuestras descripciones son capaces de autodescripción” (p. 258-261), esto es, somos capaces de hacer descripciones de *nosotros mismos*, de nuestro *propio* conocer. Conocemos entonces por la posibilidad de la *participación* y la *interpretación*, pasamos así del plano de la esencialidad al plano de la *autorreflexividad*, esto es, “poner de relieve las estereotipadas propiedades de la realidad que se engendran cuando uno cree estar en posesión de la verdadera y definitiva explicación del mundo” (Watzlawick, 1981:141). ¿Cómo saber qué debemos retener o cambiar de los valores y concepciones de la cultura en la cual hemos crecido?

**Condiciones simétricas y asimétricas para el diálogo de saberes.** Es importante reconocer las disímiles condiciones de las personas o grupos que entran a participar de un colectivo o una alianza. En condiciones *simétricas*, en las cuales las personas se reconocen como pares equivalentes e interlocutores igualmente válidos, considerar distintos puntos de vista se convierte en un excelente ejercicio cognitivo y dialógico, de intercambio de ideas, de aprendizaje mutuo. La inteligencia y la creatividad afloran y es posible la cooperación y el esfuerzo conjunto para emprender acciones, sin que ello niegue la posibilidad del disenso y la crítica. Cuando la relación es *asimétrica* y no se generan condiciones para la reflexión sobre el origen y devenir de las diferencias y, por ende, de las relaciones de poder en juego, predomina la imposición de ideas y el autoritarismo por una parte, y la resistencia y la frustración por otra, ante el no logro de objetivos. Esto puede aplicarse tanto al encuentro entre naciones, pueblos o grupos étnicos (dominantes y alternos) como a relaciones de corte más micro, como las que se establecen en los ámbitos familiar, escolar o comunitario.

Mientras se resuelven condiciones asimétricas, ¿cómo generar la *complicidad y solidaridad* en la búsqueda de objetivos comunes? ¿Son posibles el diálogo y la reflexión en situaciones asimétricas como las que actualmente existen entre universidades y comunidades? Pensamos que sí pueden ser posibles, sólo si se acepta una continua auto-reflexividad, una mirada crítica e histórica, especialmente de quienes han ostentado una situación de privilegio, que permita indagar por el origen de dicha relación de no-equivalencia; significa atreverse a pensar que el mundo en el que hemos crecido y nos enseñaron a asumir como natural es un mundo socialmente construido y, como tal, puede y debe cambiar, para desde allí generar objetivos comunes, procesos solidarios conjuntos. Para Palermo (2010), la búsqueda de la liberación de los sectores subsumidos y la equidad de todos los seres humanos, se requiere,

...la “analéctica”, lo que en la línea de las geopolíticas del conocimiento se ha definido como un a través de fronteras en busca de la “mutua fertilización creativa”. Este tipo de relación dialógica, no obstante, no borra las contradicciones, las diferencias, las luchas, pues son ellas precisamente las que hacen posible la emergencia de la otredad y su reconocimiento (Palermo, 2010:53)

**Naturalización de la institucionalidad.** La universidad que conocemos no se rige por normas “naturales” sino socialmente construidas, algo que parece obvio pero que cotidianamente se olvida pues, ante una acción que se propone fuera de los marcos establecido, los funcionarios responden: “no se puede porque la norma no lo permite”. Se olvida que son personas quienes crean las normas y son personas quienes las pueden cambiar. Un ejemplo fue el largo proceso de gestión para el cambio de normatividad para el reconocimiento de las lenguas nativas en la Universidad de Antioquia (2002-2008), y por ende, del castellano –no el inglés– como segunda lengua para la admisión de estudiantes indígenas y raizales a programas de posgrado. Para generar procesos de cambio en las universidades debe acompañarnos una constante reflexión socio-histórica y cultural que nos recuerde el papel que han jugado las instituciones oficiales en la reproducción de la opresión y la exclusión.

**Sensibilidad hacia otras maneras de pensar el mundo.** Con Haverkort et al (2012) compartimos que la mayoría del personal universitario solo ha recibido formación desde perspectivas dominantes de la ciencia anglo-europea y muy pocos están convencidos del valor del desarrollo endógeno; falta además comprensión de conceptos, fortalezas y debilidades del conocimiento endógeno así como de las actitudes y habilidades necesarias para enseñar desde esta perspectiva. Para que una universidad pueda hacer la transición de ser un agente de la ciencia dominante a una universidad que combina la ciencia anglo-europea con la educación y la investigación endógena de los pueblos, deben desarrollarse capacidades y sensibilidades de profesores y estudiantes en este sentido; en particular, de jóvenes profesionales para que puedan apoyar la educación y la investigación endógena. Para estos autores,

Definirse por el desarrollo endógeno y la creación conjunta (co-creación) de distintas formas de conocimiento implica un número de cambios de la manera como la ciencia se viene desarrollando en el mundo; implica un cambio desde la noción de una ciencia superior y universal que reemplaza a otras ciencias hacia la noción de una pluralidad de ciencias, cada una con sus fortalezas y debilidades. Un cambio que vaya de una sola forma de adoptar la ciencia dominante, hacia la búsqueda del mejoramiento de

diferentes ciencias a través del aprendizaje y acción al interior de cada ciencia, y el intercambio y aprendizaje conjunto entre-ciencias. Es un cambio de la lógica de la exclusión a la lógica de la inclusión, de la visión de una sola disciplina científica a la de la trans-disciplinariedad y la investigación acción participativa. (p. 28. Traducción nuestra).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Abordamos en este artículo distintos paradigmas sobre la sociedad y la cultura, y cómo distintas maneras de concebir el mundo impactan la formación de futuros profesionales. La universidad imperante hoy día se rige por paradigmas individualistas, competitivos y de la ganancia personal, en contravía de paradigmas decoloniales y simbiosinérgicos, basados en la crítica y transformación de los procesos de opresión que afectan a comunidades enteras, hacia la búsqueda del bien común y el cuidado de la naturaleza. Tanto la educación básica como universitaria necesitan ser transformadas, de tal forma que la indagación trans-disciplinaria, esencial para la comprensión de entornos socio-ecológicos, culturales, políticos y económicos complejos, lleguen a ser la norma y no la excepción; de esta manera, que el sector educativo esté mucho más integrado a otros sectores sociales que vienen afrontando los impactos de una relación humana depredadora con el medio ambiente.

Es necesario transformar entonces el carácter monocultural de la universidad para que podamos aprender de otras maneras de ser, sentir, pensar y habitar el mundo, lo cual no está exento de problemas y desafíos. En palabras de Castro-Gómez (2005),

La pluralidad epistémica [...] no es posible ni pensable sin una democracia epistémica en la que la ciencia deje de ser una sierva del capital y en la que diversas formas de producir y transmitir conocimientos puedan coexistir y complementarse. Me refiero a un mundo en el que sistemas no occidentales de conocimiento puedan ser incorporados en los currículos de universidades occidentales, y en igualdad de condiciones, en ámbitos tales como el derecho, la medicina, la biología, la economía y la filosofía. Un mundo en el que, por ejemplo, la cosmovisión Yoruba, la cosmovisión del budismo Zen, o la cosmovisión de los indios cunas, pueda servir para avanzar hacia una ciencia más integral, más orgánica, más centrada en lo común y no en las necesidades del capital. Quizás, entonces, sólo entonces, podamos avanzar hacia un mundo en que muchos otros mundos sean posibles.

## RECONOCIMIENTOS

A nuestras instituciones (Universidad de Antioquia y University of British Columbia) por el respaldo a esta iniciativa de cooperación conjunta. Avances de estas reflexiones se presentaron en el IX Congreso Internacional de Investigación Cualitativa, realizado en la Universidad de Illinois, Urbana, Estados Unidos, Mayo 15 al 18 de 2013; agradecemos las apreciaciones allí recibidas. Nuestros reconocimientos también a las Dras. Alma Rivera (Universidad Iberoamericana de México) y Gricelda Figueroa (Universidad Santiago de Chile) por sus observaciones y sugerencias a versiones previas. El escrito final es de nuestra entera responsabilidad.

## REFERENCIAS

ALCOCER, Marta, "Investigación acción participativa", En Galindo Cáceres, Luis Jesús (Ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 433-464), Prentice Hall, México, 1998.

BALL, Stephen, *Global Education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*, Routledge, London, 2012.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Pierre, *Les options en éducation*. Ministère de l'Éducation, Québec, 1980.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro", En Lander, Edgardo (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 145-163), CLACSO-UNESCO Buenos Aires, 2000, Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, *El capítulo faltante de Imperio. La reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo posfordista*, Artículo presentado en el Simposio Internacional "¿Uno solo o varios mundos posibles?" organizado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO), Bogotá, junio 7-10 de 2005. Disponible en *Multitudes*: <http://multitudes.samizdat.net/El-capitulo-faltante-de-Imperio-La>.

CAUDILLO, Gloria Alicia, "El buen vivir: un diálogo intercultural", *Ra-Ximahi*, Vol. 8, no 2, 2012, ps. 345-364.

CHOQUEHUANCA, David, "25 postulados para entender el "Vivir Bien" -

Entrevista a David Choquehuanca”, *La Razón de Bolivia*, 2010, Disponible en: <http://indigenaslibertarios.blogcindario.com/2010/02/00055-25-postulados-para-entender-el-vivir-bien-entrevista-con-david-choquehuanca-bolivia.html>.

COLECTIVO INTERCULTURAL, “¿Por qué la realización de este estudio?

Insatisfacción con la formación universitaria para los pueblos indígenas”, *Revista Educación y Pedagogía*, Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Vol. XIX, No. 49, 2007, ps. 21-39.

COLECTIVO PEDAGÓGICO, “Diploma en Gestión del Territorio para pueblos indígenas y afrodescendientes”, Informe Final, Grupo de Investigación Diverser de la Universidad de Antioquia, WWF, Oxfam y Organizaciones Étnico-Territoriales del Pacífico Colombiano, 2012.

CORONIL, Fernando, Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo, En Lander, Edgardo (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 87-107), CLACSO-UNESCO Buenos Aires, 2000.

DELGADO, Fernando y RIST, Stephan, *La transdisciplinariedad y la investigación participativa en una perspectiva de diálogo intercultural e intercientífico*, Working document, AGRUCO/CAPTURED, La Paz, Bolivia, 2011.

ESCOBAR, Arturo, *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*, Norma, Bogotá, 1998.

ESCOBAR, Arturo, “Beyond the Third World: Imperial globality, global coloniality and antiglobalisation social movements”, *Third World Quarterly*, Vol. 25, no 1, 2004, ps. 207-230.

ESCOBAR, Arturo, “Worlds and knowledges otherwise. The Latin American modernity / coloniality research program”, *Cultural Studies*, Vol. 21, no 2-3, 2007, ps. 179-210.

FALLON, Gerald. y PAQUETTE, Jerald, “Devolution, choice, and accountability in the provision of public education in British Columbia: A critical analysis of the *School Amendment Act* of 2002 (Bill 34)”, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Vol. 75, 2008, ps. 1-16. [Online] <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/fallonpaquette.html>.

FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y Poder Popular*, Siglo XXI, Bogotá, 1985.

FALS BORDA, Orlando, *Investigación participativa* (con Carlos R. Brandao). Instituto del Hombre, Montevideo, 1986a.

FALS BORDA, Orlando, “La investigación-acción participativa: Política y epistemología”, en Camacho, Álvaro (ed.), (pp. 21-38), *La Colombia de hoy*,

Cerec, Bogotá, 1986b,

GARCÍA CASTANO, Javier., PULIDO MOYANO, Rafael, y MONTES DEL CASTILLO, Ángel, La educación multicultural y el concepto de cultura, En García Castaño, Javier & A. Granados Martínez, Antolín (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80), Trotta, Madrid, 1999.

GEURTS, Jac L.A., y JOLDERSMA, Cisca, "Methodology for participatory policy analysis". *European Journal of Operational Research*, Vol. 128, 2001, ps. 300-310

GLAVEANU, Vlad Petre, "Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology", *New Ideas in Psychology*, Vol. XXX, 2009, ps. 1-15.

GUDYNAS, Eduardo, *Buen Vivir: germinando alternativas de desarrollo*, Agencia Latinoamericana de Información (ALAI), Quito, 2011. Disponible en: <http://alainet.org/contacto.phtml>

GUDYNAS, Eduardo, "A explotar, a compensar, a concientizar", Blog *Embrolo del desarrollo*. Bogotá: Periódico El Espectador, 2013. Disponible en: <http://blogs.elespectador.com/embrolodeldesarrollo/>

HARDING, Sandra., *Ciencia y feminismo*. Morata, Madrid, 1996.

HARDT, Michael y NEGRI, Toni, *Imperio*, Ediciones desde abajo, Bogotá, 2001.

HAVERKORT, Bertus, y RIST, Stephan (Eds.), *Endogenous development and bio cultural diversity: The interplay of worldviews, globalization and localization*. COMPAS, Leusden, 2007.

HAVERKORT, Bertus, MILLAR, David, SHANKAR, Darshan, y DELGADO, Freddy, Intra- and Inter-science dialogues : towards co-creation of sciences Different sciences and their possible levels of co-creation. (*Chapter 6- Conclusion*) *Towards the co-construction of sciences*. (copia en Word gentilmente cedida por los autores), 2012.

JØRGENSEN, Marianne y PHILLIPS, Louise, *Discourse Analysis as Theory and Method*. Sage Publications, London, 2002.

LAMUS, D., "Race and ethnicity, sex and gender: The meaning of difference and power", *Reflexión Política (Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia)*, Vol. 14, no 27, 2012, ps. 69-84.

LANDER, Edgardo, Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, En Lander, Edgardo (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-41), CLACSO-UNESCO, Buenos Aires, 2000. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/>

lander/lander.html

LEON, Magdalena y Holguín, Jimena, *Acción Afirmativa: Hacia democracias inclusivas (COLOMBIA)*. Fundación Equitas, Santiago, Chile, 2005. Disponible en: [http://issuu.com/fundacion.equitas/docs/aa\\_colombia](http://issuu.com/fundacion.equitas/docs/aa_colombia).

MAFFI, Luisa, "Language: A Resource for Nature", *The UNESCO Journal on the Environment and National Resources Research*, Vol. 34, no 4, 1998, ps.12-21.

MAFFI, Luisa, "Linguistic, Cultural, and Biological Diversity", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 29, 2005, ps. 599-617.

MONDRAGON, Héctor, Colombia: Agrarian Reform—Fake and Genuine. En Peter Rosset, Raj Patel, Michael Courville (Eds.). *Promised land: competing visions of agrarian reform* [164-176]. Institute for Food and Development Policies, New York, 2006. Available in: <http://www.foodfirst.org/files/bookstore/pdf/promisedland/8.pdf>

MORENO, Alejandro, La Universidad de la Tierra en Chiapas, 2007. Disponible en: [http://alejandromorenolax.blogspot.com/2007\\_12\\_01\\_archive.html](http://alejandromorenolax.blogspot.com/2007_12_01_archive.html).

NIETO, Mauricio, *Remedios para el imperio: Historia natural y la apropiación del nuevo mundo*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), Bogotá, 2000. Disponible en: <http://historiadelaciencia-mnieto.uniandes.edu.co/html/lib.html>.

PALERMO, Zulma, "La universidad latinoamericana en la encrucijada decolonial", *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*, Universidad Nacional del Comahue, Argentina., Año 1, No. 1, 2010, ps. 43-69.

PANCHO, Avelina, BOLANOS, Graciela., MANIOS, Socorro., CHAVACO, Antonio José., VILUCHE, Joaquin., SISCO, Manuel, et al, *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. IEASALC-UNESCO, ASCUN, CRIC, MEN, ONIC, Cali, 2005. Disponible en <http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/EducSupIndigena.pdf>

PAQUETTE, Jerald y FALLON, Gerald, (2010), *First Nations Education Policy in Canada*. University of Toronto Press, Toronto, 2010.

PETERSEN, Dana., MINKLER, Meredith, Breckwich Vásquez, Victoria, and BADEN, Andrea Corage, "Community-based participatory research as a tool for policy change: A case study of the Southern California Environmental Justice Collaborative". *Review of Policy Research*, Vol. 23, no 2, 2006, ps. 339–53.

PLOEG, Jan Douwe van der, *Nuevos campesinos: Campesinos e imperios alimentarios*, Icaria Barcelona, 2010.

PNUD, 2011. *Colombia rural: razones para la esperanza. Informe*

*Nacional de Desarrollo Humano 2011*. Machado, Absalón (Ed.). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Bogotá, 2011. Disponible en: [http://www.undp.org/content/dam/undp/documents/projects/COL/00056950/2Anexo%20sobre%20proceso%20de%20difusi%C3%B3n%20INDH%20-%20Informe%20a%20Embajada%20de%20Suecia%20\(2\).pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/documents/projects/COL/00056950/2Anexo%20sobre%20proceso%20de%20difusi%C3%B3n%20INDH%20-%20Informe%20a%20Embajada%20de%20Suecia%20(2).pdf)

REASON, Peter y BRADBURY, Hilary, *Inquiry & participation in search of a world worthy of human aspiration*, 2006. Retrieved January 23, 2013, from: [http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1346012794.621handbook\\_of\\_action\\_research.pdf](http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1346012794.621handbook_of_action_research.pdf)

REBOLLEDO, Nicanor, Interculturalismo y autonomía. Las universidades indígenas y las políticas de alteridad. En Navarro Gallegos, César (coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha*. Porrúa, México, 2005.

RESTREPO, Darío, De la falacia neoliberal a la nueva política, En D. Restrepo Botero (Ed.), *La falacia neoliberal: crítica y alternativas* (pp. 17-40). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2003.

SARANGO, Luis Fernando, *La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi": Hacia un Nuevo Paradigma de Educación Superior*, Conferencia presentada en el XII Congreso ARIC. Florianópolis, Brasil, 2009. Disponible en: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congreso/html/anais/anais.html> ARIC 2009.

SELENER, Daniel, *Participatory Action Research and Social Change*. Cornell Participatory Action. Research Network, Cornell University, Ithaca, 1997.

SEMANA, Revista, "Cinco millones de víctimas y contando..." *Proyecto Víctimas*, Informe especial, Bogotá, 2013. Disponible en: <http://www.semana.com/Especiales/proyectovictimas/index.html>

SIERRA, Zayda, ¿Por qué el modelo educativo aculturizante de nuestras universidades? En Z. Sierra (Ed.), *"Voces indígenas universitarias: expectativas, vivencias y sueños"* (pp. 241-270), Grupo Diverser-Universidad de Antioquia, Colciencias, IESALC\_UNESCO, OIA y otras entidades, Medellín, 2004.

SIERRA, Zayda, "Estudiantes indígenas en la universidad: ¿Qué modelo educativo caracteriza su formación?" *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 48, 2005, ps. 177-195.

SIERRA, Zayda y ROMERO, Luz Angélica, "¿Investigar o construir nuevas realidades escolares? Reflexiones a propósito de un proceso formativo e investigativo con docentes en San Onofre, Sucre," *Revista Colciencias. Colombia, Ciencia & Tecnología*, Vol. 20, no 4, 2002, ps. 19-32.

SIERRA, Zayda y SIERRA, Rodolfo, "Pedagogía del Agua y la Vida", proyecto

pedagógico investigativo en contextos rurales del oriente antioqueño con estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2011.

SIERRA, Zayda; SINIGUI, Sabine y HENAO, Alexandra, "Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad – Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia", *Visão Global* (Universidad do Oeste de Santa Catarina), Vol. 13, no. 1, jan./jun 2010, ps. 219-252. Disponible en: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/773/373>

SMYTH, John, "Schooling and the enterprise culture: Pause for a critical policy analysis", *Journal of Education Policy*, Vol. 14, no 4, 1999, ps. 435-44.

UNESCO/IESALC, *La educación superior indígena en América Latina*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, 2003.

WALSH, Catherine. (2009). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Artículo presentado en el XII Congreso ARIC. Brasil, Florianópolis, 2009. Disponible en: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>

WALSH, Catherine, "Development as BuenVivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements", *Development*, Vol. 53, no 1, 2010, ps.15-21.

Zayda Sierra

zsierra.udea@gmail.com

Exbecaria Fulbright y Doctora en Psicología Educativa, Universidad de Georgia, Estados Unidos. Profesora titular de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Fundadora y directora (1999-2011) del Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía y Diversidad Cultural) en esta misma universidad.

Gerald Fallon

gerald.fallon@ubc.ca

Doctor en Educación, University of Western Ontario, Canadá. Profesor Asistente, Departamento de Estudios Sociales de la Educación, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.





RAXIMHAI ISSN-1665-0441  
VOLUMEN 9 NÚMERO 2 JULIO-DICIEMBRE 2013  
261-282

## RAPA NUI: TRADICIÓN, MODERNIDAD Y ALTERGLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

### RAPA NUI: TRADITION, MODERNITY AND ALTERGLOBALIZATION IN INTERCULTURAL EDUCATION

Fidel Molina

#### Resumen

En el presente estudio se describen, analizan y comparan las manifestaciones de la educación intercultural en una situación difícil como es la de la isla de Rapa Nui (Isla de Pascua), tradicionalmente aislada, en el “ombligo del mundo” (*Te pito o Te Henua*), pero “descubierta” y asimilada por los occidentales, y recuperada para la idea intercultural que supere dicha asimilación y/o homogeneización globalizadora, en un contexto de alterglobalización.

Para ello se han analizado en profundidad cuatro entrevistas y dos breves relatos biográficos (historias de vida), partiendo de la hipótesis de la necesidad de una clara vertebración entre interculturalidad y educación, para hacer frente a los peligros que acechan la isla, la identidad y la pervivencia cultural de sus ciudadanos.

Los resultados obtenidos sugieren que los programas de inmersión en la escuela no únicamente no son suficientes, sino que pueden ser contraproducentes si no van acompañados de una labor institucional holística en los diversos ámbitos: político, cultural, educativo, económico, medioambiental, ocio, etc. La construcción de la identidad nuevamente nos remite a ámbitos individuales y colectivos, con la participación del sujeto y de la comunidad. En este sentido, la solidaridad intergeneracional juega un papel fundamental.

En todo caso, se constatan nuevos elementos que recuperan elementos de la sociología de las emociones, la sociología figuracional (procesual), además de la sociología de la educación intercultural, para poder dar respuesta a tantas cuestiones no sólo de supervivencia sino de enriquecimiento mutuo entre los

RECIBIDO: 17 DE ENERO DE 2013 / APROBADO: 22 DE MARZO DE 2013

diversos grupos humanos.

**Palabras Clave:** Socialización, Conflicto, Cultura, Identidad, Interculturalidad, Liderazgo.

### **Abstract**

In this research are described, analyze and compare the manifestations of the intercultural education in a difficult situation as it is Rapa Nui Island (Easter Island), traditionally isolated, in the “navel of the world” (*Te pito o Te Henua*), but “discovered” and assimilated by the western people and recovered for the intercultural idea that it surpasses this assimilation and/or global homogenization, in a alterglobalization context.

We have analyzed four depth interviews and two biographical stories (life histories), dividing of the hypothesis of the necessity of a clear link between interculturality and education, to rethink the identity and the cultural continuity of their citizens.

The obtained results suggest them programs of immersion in the school are not sufficient if they do not go accompanied of a holistic institutional work in the diverse scopes: cultural, educative, economic, environmental politician, leisure, etc.

The construction of the identity sends again to individual and collective scopes, with the participation of the subject and the community. In this sense, intergenerational solidarity plays a fundamental role.

**Key words:** Socialization, Conflict, Culture, Identity, Interculturalism, Leadership.

## **INTRODUCCIÓN**

En relación con el marco teórico y conceptual en el que se enmarca esta investigación, debemos destacar la importancia de las nociones de identidad y cultura.

En definitiva, y desde una perspectiva teórica y empírica, las preguntas fundamentales son: ¿cómo se construye la identidad cultural en un marco tan complejo como el que se da en las circunstancias actuales de Rapa Nui<sup>1</sup>? ¿cuál

---

<sup>1</sup> Rapa Nui o Isla de Pascua, es una isla de la Polinesia que se encuentra en medio del Océano Pacífico, a más de 3500 km de la costa chilena, y que está incluida administrativamente en la Región de Valparaíso (Chile).

es el papel del liderazgo individual-grupal en un contexto de reivindicación identitaria y cultural? ¿qué papel juegan las relaciones intergeneracionales?

En este sentido, como hipótesis de trabajo, pensamos que a pesar de haberse “superado” el multiculturalismo y la asimilación como propuestas insuficientes, y pese a los evidentes avances en los ámbitos educativos, sociológicos, laborales y jurídicos, subsisten importantes desigualdades culturales y, muy especialmente, los estereotipos y prejuicios hacia diversos grupos culturales, más o menos alejados del poder. Estas percepciones y representaciones de la cultura como “*el otro*”: es decir como oposición e incluso inversión de la excelencia humana, son significativamente dirigidas hacia los colectivos culturales más inferiorizados (en este caso, tradicionalmente el Rapa Nui, ante los esclavistas de Perú o ante la metrópoli de Chile, o, en todo caso, ante la visión neoliberal de la globalización). Lo cierto es que la mera existencia de las iniciativas educativas, políticas, asociativas, en/por Rapa Nui, como la Educación Intercultural (Bilingüe), la Corporación de Resguardo Cultural, el Consejo de Ancianos, la Biblioteca como centro cultural y otros, cuestiona estos tópicos.

## OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

En este sentido, tres objetivos parecen pertinentes a nuestra investigación:

1. Revisar conceptualmente el tema de la construcción de la identidad y de la cultura, con especial énfasis en las controversias sobre las posibilidades de la alterglobalización
2. Presentar una visión de conjunto de la educación intercultural y de la educación intercultural bilingüe, teniendo como estudio de caso, el de Rapa Nui
3. Estudiar en profundidad perfiles biográficos de Rapa Nui centrándonos en las posibilidades de la construcción de una identidad-proyecto en el marco de la alterglobalización y la educación intercultural

Por consiguiente la estructura del artículo consta de cuatro apartados de un contenido predominantemente empírico combinado con una revisión

bibliográfica del tema en la que analizamos la contribución de diversos autores y diferentes aportaciones de estudios recientes y las conclusiones derivadas de todo ello.

En estos apartados se describen e interpretan desde una perspectiva cualitativa los trayectos biográficos que reflejan tanto el mantenimiento y desarrollo de la cultura Rapa Nui, como la alternativa que representa una educación intercultural bilingüe incardinada en un entramado de relaciones políticas, culturales, educativas, emocionales, asociativas, de liderazgo y de sostenibilidad. Finalmente hemos elaborado unas conclusiones que sintetizan los resultados obtenidos y las cuestiones pendientes de resolución.

La metodología escogida se deriva de los objetivos propuestos en nuestra investigación, así, a través de la metodología cualitativa pretendemos desde una perspectiva más humanista, una interpretación de los hechos humanos, en una línea más bien vivencial-relacional, de percepción.

Lo cualitativo -como indica Alonso (1998)- es explícitamente praxiológico, incluso ideológico, ya que condiciona al propio investigador, posee un carácter crítico en una perspectiva abierta, concreta y dialéctica; su lógica situacional se basa en el aquí y ahora, sin huir de la incertidumbre. Lo cualitativo se mueve en el espacio de la intersubjetividad, la interpretación de la realidad social. Más que los hechos sociales externos (en el sentido durkheimiano) se busca el discurso, entendiendo por “discurso” algo que no puede ser reducido a lo fáctico, implica una presencia ineludible del sujeto. Para construir la realidad intersubjetiva hay que recurrir a documentos y archivos, y/o crear situaciones discursivas que favorezcan esta situación: la entrevista abierta y los relatos contruidos, en nuestro caso.

Las cuatro entrevistas y los dos relatos contruidos han sido seleccionados con los criterios pertinentes directamente relacionados con los objetivos de investigación, esto es, un liderazgo y/o una visión amplia e implicación directa desde diversos ámbitos de la vida Rapa Nui: responsabilidad y liderazgo político, empresarial, medioambiental, educativo y cultural; todo ello en un entramado de representatividad discursiva (no estadística) en relación con el género y la cuestión intergeneracional.

Por otra parte, se ha creído conveniente matizar, dentro del método biográfico y en concreto de las historias de vida social, la denominación de la técnica como “relatos contruidos” siguiendo la terminología empleada por Catani (1990) para expresar que el sujeto desarrolla un relato, después de que el investigador le haya pedido que cuente algunas de sus experiencias. Las

entrevistas que hemos realizado, aunque no han sido directivas, sí han estado centradas temáticamente. Han sido algo así como unos “relatos-balance”, contados por personas de cierta edad que han transmitido una experiencia y un juicio madurado: como indica Catani (1990: 161), una “palabra docente”<sup>2</sup>.

### **CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN CULTURAL E IDENTITARIA DEL SUJETO: EL CASO DE RAPA NUI**

La construcción de la identidad es compleja y no está exenta de ambivalencias y contradicciones, situándose en una dinámica tensional entre lo individual y lo colectivo. En este sentido, Castells (1998) nos habla de las posibilidades de la construcción de una identidad de resistencia (en nuestro caso, Rapa Nui), cuando las minorías casi no tienen otra opción que enrocarse ante unas mayorías que tienden a la asimilación o la homogeneización sin reconocer la diversidad ni el enriquecimiento que puede suponer:

“Las 36 familias que existen aquí en toda la isla, están diciendo al estado chileno de poder poner una ley de suma urgencia para que nosotros ya tengamos nuestra ley de inmigración con el objetivo de ir controlando la cantidad de gente tanto del continente como del turismo porque comprenderá que llega mucha gente chilena sobre todo, y conozcan las costumbres, (...) nosotros estamos estudiando una cultura, hay que preservarla, tenemos que cuidarla, para ello hay que empezar a frenar las inmigraciones nacionales... la gente que se quede en la isla...lo ideal es que cada chileno deba decir a qué viene, cuánto tiempo va a quedar, dónde va a quedar, es necesario crear una ley de inmigración para ir frenando, no así el turista porque el turista viene de forma pasajera, sabemos que viene por cuatro, tres días o una semana, no viene a pernoctar un tiempo largo. Esta es nuestra mayor preocupación que tenemos hoy en día” (E1H)

Todo ello está en la base de la propuesta del desarrollo de una identidad-proyecto que trascienda dicha resistencia y promueva relaciones interculturales, de imbricación y mixtura, articulando una nueva sociedad sobre la base de la igualdad en la diferencia.

---

<sup>2</sup> Se busca más la “intensidad” que la “extensión”, a través de los niveles profundos del discurso y poniendo énfasis en los niveles profundos del discurso; la triangulación se da por coherencia interna y datos históricos (e incluso, observación participante). En este sentido, se ha de explicitar que he intervenido personalmente en todo el proceso de realización de las entrevistas, desde la selección de los informantes y la recogida de información hasta la transcripción y el análisis e interpretación de estos relatos. Pienso que se ha de remarcar este hecho, ya que la intervención directa del investigador es un elemento decisivo dentro de esta metodología cualitativa.

La construcción del sujeto nos retrotrae a los postulados de Touraine (1997) cuando se pregunta si podremos vivir juntos, siendo iguales y diferentes. El hecho de vivir juntos como ciudadanos (convivir) está entroncado con la construcción del sujeto que reconoce a todos y todas el derecho y la capacidad de combinar su identidad cultural y su participación ciudadana, aunque todo ello no está exento de contradicciones y ambivalencias.

Por otra parte, el concepto de cultura es útil para las ciencias sociales, sobre todo teniendo en cuenta las posibilidades que presenta la dimensión relacional de todas las culturas; cualquier cultura es fruto de luchas sociales, y tal vez lo de menos sea dilucidar si los elementos de una cultura dada son utilizados como significantes de la distinción social o de la diferenciación étnica, unos y otros presentan una misma estructura simbólica que requiere su análisis (vid Cuche, 1996: 114):

“Para mí cuando un niño mixto no habla rapa nui, para mí y para varias personas que vivimos acá, no es rapa nui. Si tú no dominas tu lengua porque dicen que la cultura es la lengua, si viene siendo, yo soy hijo de papá rapa nui, yo como sea tengo que tratar de aprender mi otra lengua. Hay un dicho: cuando uno tiene interés de algo, uno lo aprende, lo consigue” (E2M)

El relativismo cultural, en este sentido, destaca el valor de cualquier cultura y puede funcionar como un primer antídoto contra el etnocentrismo, aunque incompleto y contradictorio. El relativismo puede anegar la posible relación intercultural en una suerte de inconmensurabilidad que impide cualquier tipo de intercambio y de diálogo. No creo que, como defiende Cuche (1996: 113-116), sea una mera cuestión de complementariedad entre el etnocentrismo y el relativismo cultural. Dicho autor propone brillantemente que no son dos conceptos contradictorios, sino que su utilización combinada permite aprehender la dialéctica de *uno mismo* y del *otro*, de la identidad y de la diferencia, de *la* Cultura y de *las* culturas, como fundamento de la dinámica social:

“Pascua aún mantiene la cultura viva, que sea natural que mi hijo quiera hacer sus clases de pluma, que mis hijos quieren aprender cómo se pescaba antiguamente, que aún usted escuche si se puede hablar la lengua, que no sea restrictiva, ese es el encanto que tiene Pascua, uno va a Hawái y todos hablan inglés, uno va a Nueva Zelanda, ellos sufren, porque han perdido mucho su lengua, nosotros no queremos que nos pase eso, yo soy mestiza, y yo lo hablo como lo habla nuestra generación: yo lo hablo tradicional y correcto. De hecho, cuando la gobernadora, que ella es mayor, mucho mayor que yo,

la señora Carmen habla el rapanui, pero el antiguo. Yo lo hablo más moderno porque soy de otra generación, entonces hay modismos.

(...) Estamos en la UTI, en la Unidad de Tratamiento Intensivo, estamos en la UTI y es preocupante, porque ni siquiera estamos en la UCI, en la Unidad de Cuidados Intensivos" (R2M)

Creo, más bien, que a partir de este planteamiento motivador, la imaginación sociológica ha de ir más allá y proponer una transcendencia de la estricta complementariedad. El *dia logos* en que se basa la acción comunicativa puede partir de la experiencia más o menos ligada a un inicial etnocentrismo y a su inmediata superación por el relativismo cultural, pero ha de hundir sus raíces en una concepción dinámica de la cultura, en la negociación y en la realidad intercultural del mestizaje presente en la Historia (vid Molina, 2002 y 2005).

Con relación a los planteamientos multiculturalistas también hemos de tener en cuenta, para la cuestión de la diferencia, una lectura política y una lectura culturalista (Semprini, 1997: 29-30). La interpretación política del multiculturalismo tiene que ver con las reivindicaciones de las minorías para obtener los derechos administrativos y/o políticos específicos en el seno de un Estado nacional. Kymlicka (1999) realiza una distinción básica entre minorías nacionales (que lo son como resultado de un proceso de conquista o incorporación y cuya demanda es la autonomía políticoadministrativa, la autodeterminación, etc.) y los grupos étnicos (que constituyen comunidades bastante homogéneas bajo criterios geográficos, étnicos o religiosos y que demandan un reconocimiento cultural e identitario):

" (... a) los niños del programa de inmersión los llevamos a Tahití, dentro del programa de aprendizaje que tienen para ellos, el plan de trabajo para con ellos, hemos incorporado el viaje a Tahití para ir a encontrarse con los hermanos tahitianos, reencontrarse con gente nuestra que están allá y hacer una visita cultural y conocer la isla misma, pero para esto nosotros empezamos un par de años o tres años antes a decirles: "Bueno, el que no habla, no tiene para que ir a Tahití, ya como un regalo de término de este programa, puede quedarse acá tratando de aprender más ¿no es cierto? Y así estamos, oye vamos a ir a Tahití el próximo año, acuérdate que si tú no hablas fluido mejor quédate en casa para que sigas aprendiendo". Entonces lo ponemos en la balanza para que ellos se motiven: "para viajar necesito aprender rapanui porque me voy a encontrar con mis primos, parte de nuestras raíces". En fin, hemos tratado de buscar diferentes estrategias como encantar también a los chicos porque si ellos no están escuchando el idioma en su casa, no está el afecto con la lengua materna y eso lo tenemos que hacer acá" (R1M)

La interpretación culturalista del multiculturalismo privilegia, sobre todo, su dimensión específicamente cultural y no necesariamente una dimensión política y/o nacional (supuestamente más objetiva); es el sentimiento de exclusión (“una experiencia común de marginación”) que lleva a los individuos “a reconocerse en negativo, como portadores de valores comunes y a percibirse como un grupo separado” (Semprini, 1997: 30). En esta línea, están básicamente las aportaciones de Barth cuando habla de los límites o fronteras culturales y los análisis de la antropología interpretativa de Geertz y otros autores de los *Cultural Studies*. Sin embargo, la distinción entre política y cultura, entre ciudadanía y vida privada no se ajusta claramente a la realidad, y el tema del idioma es nuclear en todo ello, así como los vaivenes históricos y políticos en relación con el propio sistema educativo:

“(para) la gente mayor de cincuenta, sesenta años, el tema del idioma dentro de su enseñanza básica, fue muy castigador (...) porque tampoco hablaron un español bueno, entonces trataron que los hijos aprendieran español y que luego transmitieran a los nietos. Los abuelos trataron de hablar en un español como muy rudimentario a los nietos, entonces esos nietos al salir de aquí, a estudiar en Chile o en otras partes, se dieron cuenta que su propio idioma, de su comunidad no lo estaban hablando del todo o no lo hablaban. Entonces hay como una situación en que los padres jóvenes están desesperados en que sus hijos aprendan el idioma rapanui, pero como ellos no pueden hablar, entonces los traen al programa y quieren que este programa se haga cargo de que sus hijos hablen el idioma y eso es lo que está ocurriendo actualmente y por eso tenemos niños para el programa porque estos padres no lo pueden hablar bien o no lo pueden hablar. Esto ha favorecido para que el programa continúe y yo pienso que en la medida que estos padres están valorizando, revalorizando el idioma, puede revitalizarse si lo que nosotros tenemos que hacer ahora es como encantar jóvenes estudiantes que estudien pedagogía porque una se va poniendo anciana y tiene que retirarse y lo otro es cómo presionar las autoridades para que el idioma sea importante al postular a un trabajo o a un tema que sea becado. No sé qué otra cosa pudiera favorecer a que los niños tengan que aprender el idioma” (E3M)

## DE LA IDENTIDAD DE RESISTENCIA A LA IDENTIDAD PROYECTO: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL<sup>3</sup>

Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido (Giddens, 1995) y aunque se puedan originar en las instituciones dominantes, sólo lo son si los actores sociales las interiorizan y sobre esto último construyen su sentido (vid Molina, 2002 y 2008; Ruiz-Román et al., 2011). En esta línea, Castells (1998: 30 y s.) plantea una distinción entre tres orígenes de la construcción social de la identidad, teniendo en cuenta que ésta siempre se enmarca en un contexto envuelto por las relaciones de poder:

a) *Identidad legitimadora* (a partir de las instituciones dominantes que pretenden racionalizar su dominación frente a los actores sociales),

b) *Identidad de resistencia* (a partir de los actores que se encuentran en posiciones estigmatizadas por la lógica de la dominación y resisten en un halo de supervivencia que se basa en principios diferentes a los de las instituciones de la sociedad),

c) *Identidad proyecto* (a partir de los actores sociales que se basan en materiales culturales para construir una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y buscan la transformación de toda la estructura social).

Esta clasificación nos permite vertebrar el dinamismo de la construcción de las identidades, que, en este sentido, no pueden entenderse como una esencia, ni necesariamente valoradas como progresistas o regresivas fuera de su contexto histórico. Y ello es importante, desde la sociología, para los planteamientos de una Educación Intercultural que repiense y supere el multiculturalismo; una Educación Intercultural que incorpore las ciencias

---

<sup>3</sup> "Y bueno, en esto empezamos a trabajar con los lingüistas Weber desde...Bueno, ellos comenzaron con los profesores anteriores a nosotros el año 75 cuando se decretó la enseñanza obligatoria dentro de esta escuela y empezaron a probar las letras, las lecturas y en ese momento la cantidad de niños hablantes de rapanuí como lengua materna era un 77 %, situación que hoy día es exactamente al revés, o sea, hoy en día, la última encuesta que se hizo el año 97 fueron 23 % de lengua materna rapanuí, o sea, niños que sí hablaron y comprendieron al hablarle el idioma" (E3M).

## sociales, las ciencias naturales, la vida compleja:

“Acá la educación debiera incorporar en su currículum, debiera incorporar temas sociales en ciencias sociales; temas ambientales en ciencias naturales; temas económicos en matemáticas, para tener una coherencia en lo que estamos haciendo aquí adentro con lo que está pasando allá afuera. Porque los niños aprenden y salen afuera y ya están en otra dimensión, “mira allá al frente: ¿cuántos tarros de basura tenemos? Para plástico, papel, orgánico, cartón, inorgánico...” Hay seis, pero allá afuera el niño va encontrar uno. O sea, es un ejemplo. Es necesario que lo que nosotros estemos haciendo acá, construyendo con ellos para que tomen conciencia lo puedan continuar allá afuera, sino esto es una incongruencia. Pasa con el idioma, porque si nosotros acá adentro estamos trabajando en el idioma, en el programa de inmersión, queremos que allá fuera se encuentren con instituciones donde a ellos les vayan a hablar el idioma, vayan a comprar en el idioma y se encuentren con una situación donde sea funcional en su propia tierra su idioma y no que sea una situación de un idioma extranjero, o sea, “yo lo voy hablar cuando necesite entrar a la escuela, o esté en una fiesta cultural donde ahí sí que tengo que cantar en nuestro idioma, tengo que danzar y recitar en nuestro idioma”. O sea, no es la idea esto” (E3M)

“En Chile, Chile continental, nosotros somos Chile insular, nos falta formación y por eso estamos motivando a las tres monitoras que son hablantes, que saquen la pedagogía, que sean docente. (...) ¿Nosotros en qué posición estamos? Tenemos hablantes pero nos falta enseñarles la pedagogía, que saquen el título de docentes, entonces en este proceso estamos. Se están capacitando con la CONADE que es la “Corporación Nacional de Desarrollo Indígena” de Chile; como país, se está potenciando en el Ministerio de Educación, a nivel nacional existe lo que se llama “Educación Intercultural Bilingüe” pero aparte de eso, Pascua hace más de doce años que está con un programa de inmersión donde se enseña toda la temática, no sé cómo se dirá en España... el lenguaje, matemáticas, comprensión del medio o la naturaleza” (E4M)

Se construyen formas de resistencia colectiva que ayudan a cohesionar al grupo; otro tema es el de la comunicabilidad recíproca entre dichas identidades. Etzioni propone un retorno a las virtudes cívicas y a un compromiso con el resto de la sociedad sobre la base de una moralidad y de unos valores en común que permitan una cohesión que, podríamos aventurar, fundamente el *proyecto*. El consenso y el diálogo se muestran como fundamentales para conseguir acuerdos entre los ciudadanos, siendo fundamental su participación activa:

“Lo hemos transmitido al ministerio (el programa de inmersión dentro de la Educación Intercultural Bilingüe), donde es más difícil es a nivel local. A nivel local les cuesta mucho vender la pomada como dicen en Chile, por lo que yo le decía que como es nuestro idioma, no es un idioma que el futuro hijo o hija va a trabajar como guía

turístico por ejemplo, o va a tener un trabajo reenumerado fácilmente o que pueda conseguirse una beca de viaje o de estudio...Entonces ha sido difícil, no ha sido fácil construir este programa, instalarlo, porque ya tiene once años y mantenerlo..." (E3M)

En este punto creo que, además de los de dichos autores, los argumentos de Habermas, Giddens y Touraine, entre otros, confluyen (con sus singularidades y desde diversas aportaciones filosóficas y sociológicas) en esta idea de construcción dinámica de la identidad, la lucha contra la exclusión, la construcción del sujeto y las posibilidades de comunicación y transformación que dan sentido a las *propuestas interculturales*, como un espacio de frontera desbordada, a caballo de la realidad global y local (el *glocalize* que recupera García Canclini, por ejemplo, lo local globalizado o quizá lo global localizado<sup>4</sup>):

"También tenemos residentes chilenos aquí, hay chilenos que llevan más de veinte, treinta años, cuarenta años no podemos delimitar, son prácticamente isleños, pero los que están llegando ahora nuevos no se pueden frenar, llega uno, después llega la señora, después se trae al papa y la mama y al hijo del otros hijo y después al final al perro y al gato. Hoy en día la isla estamos plagados de perro y de gatos, ¿de dónde vienen?

(...) Estamos pidiendo a "LAN Chile" que todas las basuras que ellos producen en el avión durante el vuelo que se lo lleven en el mismo vuelo de retorno y si todas las otras basuras como envases de plástico, latas de aluminio o vidrios también nos ayuden a llevarse acá, porque ellos son los que cobran para traer, pero para llevarlo deben cobrarlo, le hicimos una propuesta: si usted no quiere llevar la basura que usted trae, entonces no me baje más del avión, entonces ayúdenos a limpiar porque es beneficio para la línea aérea también, no queremos que se siga llenando más y más basura. Así como eso también hay otros basurales, chatarra o micro en desuso o lavadoras o computadoras. Se está haciendo gestiones a través de la armada de ir llevando todo eso para reciclar. Tenemos una planta de recicladora moderna, que en Chile todavía no ha llegado, pero ya lo tenemos aquí hace cinco años atrás, se está creando una conciencia comunitaria, entonces ese es un tema y otro tema más el de las aguas servidas, la mayoría de los hoteles, casas, habitaciones, el agua escurre hacia un pozo y eso va hacia un pozo absorbente que al final puede llegar a afectar las capas de agua, todavía no está contaminado pero llega un momento que va a suceder eso, entonces no queremos que se llega a colapsar la isla como en nuestros ancestros, un ejemplo: llegó un momento en que la isla con la cantidad de moais...llegó un momento que toda

---

<sup>4</sup> En nuestro caso, por lo que se puede observar en la isla de Rapa Nui, y lo que nos han confirmado nuestros informantes, la preocupación medioambiental es altamente importante. Incluso se tiene muy presente el punto extremo de la casi desaparición de la población de la isla. En todo caso, hay propuestas ecológicas que también comparten este marco de reflexión aplicada con lemas como el conocido "piensa globalmente, actúa localmente", que desde otros parámetros se enmarcan también en este ámbito de debate mundializado.

la isla se dedicó a hacer moais: el agricultor fue a hacer moais porque era más rentable, el pescador fue a hacer moais porque era más rentable, todo se dedicó a hacer moais. Llegó un momento: ¿y qué vamos a comer? ¿Qué vamos a comer si nadie plantamos?” (E1H)

## EL PARADIGMA DE LA CULTURA: ENTRE LO POSTFIGURATIVO Y LO PREFIGURATIVO

Aunque cada vez debe tener más peso una configuración prefigurativa en la sociedad de Rapa Nui, lo cierto es que actualmente se centra, de manera preponderante, en una sociedad de cultura postfigurativa o cofigurativa, fruto de una situación todavía de resistencia matizada con elementos de identidad-proyecto, para lo que, sin duda, se precisará del cambio –iniciado, pero embrionario- hacia elementos de cultura prefigurativa:

“Nuestro problema que hay es que debemos mantener a nuestra juventud, que siga con los trabajos locales acá, tanto en la agricultura, en la pesca, en la artesanía y lo que comprende al turismo, que aprenda lenguas: el español, el inglés, francés...Ya tenemos bilingüe: español y rapa nui, que aprenda también inglés, francés, alemán...Como lo hay algunos, en su mayoría aquí en la isla. El rapa nui tiene esta facilidad de aprenderlo, no es difícil, no es necesario estudiar, basta con escuchar e irlo aprendiendo” (E1H)

Según la propuesta de Margaret Mead (1971) se deben aprovechar las condiciones que se pueden dar en una nueva sociedad de cultura *prefigurativa*, en la que las generaciones más jóvenes representen un alto grado de preparación que socializa a las generaciones adultas; a través de una interacción escolar y extraescolar con ellos se puede potenciar una educación intercultural de todos. Es decir, la escuela aparece como una primera *excusa* para una actuación más amplia. Los alumnos (la institución escolar, superando sus orígenes homogeneizadores) pueden ser uno de los pilares básicos para una integración respetuosa y global:

“Bueno, para los estudiosos extranjeros y nacionales, nuestra historia también es una leyenda, como que nosotros dijéramos: bueno, la historia de otro país para nosotros es leyenda, aquí el tema es que yo no conozco tu historia por lo tanto para mí es leyenda, pero para nosotros es nuestra historia. Así nos ha transmitido nuestros abuelos, nuestros padres y nosotros hoy día estamos transmitiendo a nuestros hijos, a nuestros nietos y a nuestros alumnos y eso se mantiene” (E3M)

La educación intercultural se basa en la apertura de la escuela a las experiencias culturales distintas, trabajando con las familias, aunque todavía tiene más peso el elemento postfigurativo (generacional de los adultos a los más jóvenes):

“Para mí también es importante, porque yo también tengo un nieto, yo también le hablo en rapa nui en mi casa a mi nieto, me importa que no me entienda o que no me conteste en rapa nui, pero yo trato que me conteste en rapa nui, lo que yo le pregunte, voy diciendo un poquito de castellano y ya, entonces va acostumbrando el oído a escuchar las palabras y así va...Ahora no hay problema, pero es bueno que esté acá, que se interese mucho, sobre la lengua rapa nui, la escritura también, que es importante para nosotros” (E2M)

“Todos los años aquí en Rapa Nui se celebra la Tapati Rapa Nui que es una fiesta cultural donde hace partícipe toda la familia en la isla, desde niños de 3 años hasta 5, de período infantil y adultos, ahí se ve que participa toda la familia y también eligen candidata a reina como símbolo de la Tapati, entonces cada familia tiene que competir pero en forma cultural, a través de cantos, a través de competencias deportivas o a través de expresiones corporales (...), a través de expresiones de arte. Una parte rica de la cultura en la isla, debemos permanecer en mantener en el tiempo para que los mismos niños que escuchan los adultos vayan aprendiendo y ellos cuando sean adultos lo transmitan también a sus generaciones” (E1H)

La importancia de la aportación de los adultos mayores, de los ancianos, es fundamental: es la importancia de la experiencia de la vida y también de la experiencia vívida que supone la comunicación intergeneracional. En este sentido, la relación intergeneracional debe consolidarse para abrir el *dia logos* a una auténtica construcción de conocimiento:

“Nuestros ancianos, (esto es) muy importante... (es una cosa) de mucho respeto hasta mi generación, ya para nuestros hijos, la generación que hoy día tienen treinta, menos, hacia abajo, ya el anciano es un anciano... es un anciano y tiene que irse a arrinconarse ya en su casa. Ese tema nosotros lo estamos trabajando con los niños dentro de la escuela, haciéndoles consciente de que en los ancianos están depositado ya nuestros saberes, nuestro conocimiento y que hay que...ustedes tienen que conversar con sus abuelos, depositar en ellos confianza para que ellos transmitan sus conocimientos a ustedes porque si no van a perder y le ponemos cara como que van a perder un juguete, van a perder mucha información. Entonces hacemos también con los niños visitas a personas mayores donde ellos puedan contar historias (...)

Veo la importancia de llevar los niños fuera del aula, hay que llevarlos, recoger los nombres de los lugares, de toponimia, pero salir siempre con gente mayor” (R1M)

La educación intercultural y la educación intercultural bilingüe debe plantearse de manera holística y compleja<sup>5</sup> tanto en relación con el contenido, significativo y enmarcado en la propia socialización, incardinado en la vida cotidiana y abierto a los procesos globales, como en relación con la diversidad y complementariedad de las agencias de socialización a nivel de familia, la administración pública, la escuela y la comunidad en general:

“Hay un tema de conciencia a nivel de familia, hay un tema de conciencia a nivel de autoridades locales y estatales, como una lengua de un pueblo está ahí agonizando, si bien es cierto que en los últimos años el tema de la educación intercultural bilingüe se instaló en este colegio, el programa de inmersión ha recibido un poco más de apoyo económico pero nos falta, por ejemplo, abarcar los otros colegios donde hay una cantidad mayor del 50% de niños de la comunidad, en donde debiera estar instalado el tema de la enseñanza de la lengua o un programa como el de inmersión” (E3M)

## LA ALTERGLOBALIZACIÓN: LIDERAZGO CULTURAL Y EMOCIONAL<sup>6</sup>

Siguiendo las teorías de la identidad social (Haslam 2004), y partiendo de un enfoque sociocognitivo, se considera que la esencia del liderazgo no es tanto la personalidad del líder o las funciones que desempeña como las atribuciones o estereotipos que los seguidores construyen hacia las personas que consiguen que el grupo alcance sus objetivos. En este sentido, la tarea del liderazgo es la génesis y el desarrollo de una identidad grupal satisfactoria. Dicho de otro modo: la influencia del líder deriva de su habilidad para crear e incorporar un positivo y distintivo sentido de “quiénes somos”, y ello se torna fundamental en el ejemplo de la sociedad Rapa Nui, en un contexto poliédrico, y en un cruce de caminos políticos, culturales, locales y globales:

“Hay dos consejos: tenemos el de derecha y el de izquierda. En estos dos consejos... lo componía un solo consejo, lo que pasa es que el que hacía de cabeza, estaba metido con política, en cargos políticos, muchos lo intentaron retirar. Yo me retiré, yo no soy parte de colores, yo quiero luchar por la isla, defender la isla y cuidar mi isla para futuras

<sup>5</sup> En la línea de lo que destaca y propone Morin

<sup>6</sup> “(el 30 de diciembre de 2011) se aprobó el texto presentado por el ejecutivo, que es el camino necesario para avanzar en un proyecto de ley que regule la residencia en Isla de Pascua. La gobernadora de Isla de Pascua, Carmen Cardinali agradeció a los parlamentarios de la comisión mixta, en representación de la isla, por la aprobación de esta iniciativa, mismas palabras que ocupó el representante del pueblo Rapa Nui, José Rapu, quien valoró la aprobación del proyecto porque se avanzará en la gran aspiración del pueblo que es regular el acceso a la isla para proteger el medio ambiente y la cultura” (<http://www.biblioredes.cl/bibliotecas/4244/noticias/30413>, consultado el 5/01/2012).

generaciones, pero no que se cuelguen también la clase política y la clase religiosa, eso no es" (E1H)

Un estudio sobre liderazgos de mujeres indígenas ecuatorianas (Martínez, 2011), y que claramente podemos extrapolar a la sociedad de Rapa Nui, indica la emergencia de una forma de liderazgo específicamente femenino basado en cinco elementos comunes<sup>7</sup>:

1. Precocidad en el trabajo comunitario
2. Relación con el prestigio político de la familia de origen
3. Bilingüismo (castellano y lengua propia) y adecuado nivel de escolarización
4. Revalorización de la cultura indígena
5. Discurso organizativo en el que lo étnico prima sobre las dimensiones de género.

Estas características las encontramos claramente en la isla, entre otras consideraciones son mujeres líderes, en el ámbito político, la Gobernadora de la isla, la Alcadesa de la Municipalidad; en el ámbito educativo la directora del colegio Lorenzo Baeza Vega y la fundadora y responsable del Departamento de Lengua y Cultura Rapa Nui en el Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega; en el ámbito cultural, la fundadora de la Corporación de Resguardo Cultural "Mata Nui a Hotu a Matu'a o Kahu-Kahu o Hera" y la responsable de la Biblioteca de la Isla, con sus ramificaciones de dinamismo y animación sociocultural, etc. La conclusión es que estas mujeres han construido su capacidad de liderar superando los escollos de sus nuevos roles femeninos (sobrecarga de actividades y estereotipos de designación social) utilizando a su favor los cambios sociales generados por la sociedad-red y la alterglobalización. Frente al tópico tradicional de "mujeres enmudecidas" han sabido desarrollar formas de capacidad discursiva que les han otorgado legitimidad:

- como eficaces movilizadoras de recursos

---

<sup>7</sup> Para todo este párrafo y desarrollo de la temática del liderazgo, vid Molina, Samper y Mayoral (en proceso de evaluación, mimeografiado).

- mediando en los conflictos organizativos
- activando sus redes familiares de grupos con prestigio social

En este ejemplo, el éxito del liderazgo femenino obedece más a un proceso de aprendizaje social bajo específicas condiciones de cambio social que a unas supuestas dotes “naturales” femeninas. Es más, el liderazgo fue conquistado al ejercer lo que tradicionalmente había sido un atributo exclusivamente masculino: la competencia lingüística en el espacio público.

No obstante, para otras autoras, por ejemplo Fisher (2000; 15) en el contexto actual de erosión del patriarcado, cabe reivindicar una serie de “capacidades innatas” femeninas (habilidad verbal, empatía, impulso maternal, preferencia para cooperar, etc.) que facilitarían un nuevo modelo de liderazgo:

“No, o sea, no existía el programa de inmersión y la asignatura de rapanui era desde primero básico así que la prebásica era todo en español, y más aún cuando mis hijas que hablaban en rapanui llegan a mi casa y la mayor me comenta: “nosotros hablamos un idioma raro”.

Yo dije “no, no puedo quedarme sentada” porque mis hijos se van a educar en un sistema del que yo fui parte casi, porque en estos años cuando yo estudiaba no había asignaturas en lengua rapanui entonces dije “no, no puede ser” pero ya cuando trabajaba en el hospital, ya hacía programas radiales, educación en la radio, diferentes temas de salud y de cultura nuestra.

Entonces dije, yo tengo que acercarme donde están mis hijas, porque tengo que ver de qué manera apoyarlas. Entonces, con todo lo que me pasaba, con toda la pena, cuando mis hijas entran en ese sistema y van a continuar lo mismo conmigo dije “no, yo...me trasladaran de esta institución a esta otra a trabajar” y obviamente al principio esto fue casi voluntario y después se dio una situación de reemplazo porque no estaba el colega acá y también se produce una situación paralela donde habían profesores que no habían acabado de estudiara la carrera y estaban trabajando” (R1M).

Como vemos, es lo que Pleyers (2010) indica como alterglobalización (que no se opone a globalización, sino al neoliberalismo) de los actores de la vía de la subjetividad, vinculada a la experiencia (*bottom up*, de abajo a arriba). Estos nuevos estilos de “management” son especialmente productivos en un contexto organizativo de sociedad-red y alterglobalización, más flexible y abierto con desarrollo de culturas colaborativas, mayor movilidad, énfasis en las redes sociales y las nuevas tecnologías de información y comunicación, etc.

“(la Biblioteca Municipal debe) buscar la forma de cómo hacer talleres acá, cómo incentivar la lectura, cómo promocionar la lectura, también hago promoción a través de la radio a la lectura para niños de 0 a 6 años. Y hago también acá dentro y trato de traer a alguien. El próximo año ya estoy haciendo un proyecto para poder crear un rincón informativo, con todo el sistema, para que los niños puedan buscar los libros que se acomodan mejor a su edad, eso se refiere de 0 a 14 años.

(...) Hay varias personas de acá de la isla, que están preocupados que haya lectura, que escriba, que pronuncien e incentivando de esa forma a los niños. (...) Siempre están inculcando a través de la radio, a través de promociones que sigan inculcando a los niños, que sigan hablando su lengua” (E2M)

Hay que destacar también como entre algunos de nuestros informantes se da un discurso comprometido y proactivo, buen ejemplo éste del aprendizaje del liderazgo como confluencia entre factores situacionales y variables personales en la línea de la motivación de logro, la capacidad de compromiso, la vocación altruista, etc.

“Pese a que hay un canal local de igual manera, mayoritariamente se transmite en español y la radio es bastante poco lo que se transmite en lengua rapanui. Entonces, el tema es estar en esta batalla, tratando de que no se vaya, antes de que nos vayamos nosotros (...).

Bueno, partiendo de las familias, un gran porcentaje de padres no les apetece que sus niños, sus hijos, lo aprendan porque ellos, dicen, que quieren que sus hijos se vayan a la universidad donde van a aprender en español, inglés, francés, alemán, japonés, chino, mandarín, cualquier otro idioma y ninguna universidad va a transmitir una enseñanza en lengua rapanui para sus hijos. Lo otro que no les apetece es que nuestra lengua no le es un beneficio para postular a una beca, para postular a una situación laboral, para nada, para nada. Solamente en este caso sí tienen que tener el idioma: es el postular a ser ayudante de los profesores de este programa pero aparte de ello, para trabajar en la isla, ninguna institución les solicita el tener este idioma pero curiosamente hace unos doce años atrás, el banco del estado, el único que está aquí, solicitó por la radio y eso fue un boom porque casi no lo puedo creer que una institución del estado chileno pida a un funcionario que también sepa hablar el idioma rapanui, no lo piden ni los colegios, el tema es que esta única oportunidad, escuchamos que se pedía a un funcionario que también hablara nuestro idioma (...)

Incluso, a mí en lo personal me impresiona cuando voy, cuando una le habla a los funcionarios en rapanui no va a contestar en el idioma nuestro” (R1M)

En relación con las posibilidades de la alterglobalización, las tecnologías de la información y la comunicación juegan también su papel en esta nueva apuesta, imbricando un cierto liderazgo cultural y emocional:

“(¿Y las noticias son en rapa nui y en español?)... Sí, en rapa nui y en castellano. En mi caso, también lo hago lo mismo cuando voy en la radio. Porque acá yo trabajo como jefa en la biblioteca, estoy a cargo también del servicio de internet, acá del programa “Biblio Redes” en Radio Nacional, estoy a cargo también acá en la biblioteca. Y todo esto llega a un fin: promocionar la lectura” (E2M)

La sostenibilidad (y/o *sustentabilidad*) de la isla requiere concienciación de la comunidad y una actuación política clara de los líderes institucionales y también de los líderes comunitarios, siendo para ello fundamental los medios de comunicación, básicamente canales de televisión y emisoras de radio:

“Aquí tenemos tres canales, dos canales vía satélite en directo y uno los canales que más nos pesa en el sentido que todas las programaciones que dan te vienen con propaganda, es una mala costumbre en el sentido que va creando mayor consumismo en la isla, eso no es bueno para la mentalidad de los niños. Tenemos un canal local que hemos rescatado nuevamente en donde se dan todas las programaciones programadas en el sentido de: una hora para los niños, una hora para los jóvenes, una hora de noticias para la comunidad en general y una hora de programa cultural, puede ser baile, canto, competencia o una hora dedicada también al medio ambiente, ya se empezó a crear conciencia en la isla Rapa Nui, en que tenemos que mantener la isla en la parte cultural, tenemos que mantener la isla en la limpieza con el medio ambiente, tenemos que cuidar todo el ecosistema porque el ecosistema de la isla es muy frágil, si no lo cuidamos se puede colapsar en un momento, igual pasa con el tema de la inmigración, lo mismo. Todo eso sumado, cada vez más, va a haber decadencia, va a haber mayor consumismo, se va perdiendo todo lo que es la cultura, se pierde el medioambiente, se pierde todo, si no lo cuidamos” (E1H)

Aquí podríamos encontrar el neolocalismo que Players (2010)<sup>8</sup> identifica con la conceptualización del “buen vivir” y que es defendido por diversos pueblos indígenas latinoamericanos y que en el caso de Rapa Nui es un elemento que está siendo fundamental en la búsqueda de alternativas respetuosas con el medio ambiente, con el ecosistema, en el marco de dicha alterglobalización.

---

<sup>8</sup> Vid. Los comentarios de Garzón, L. (2012) en su reseña en *Papers*, 2012, 97/1, p. 279-283.

## CONCLUSIONES

En todo caso, podemos concluir que la educación intercultural (y en concreto la educación intercultural bilingüe) ha de tener una orientación holística que abarque e interrelacione las acciones educativas en los diversos ámbitos: político, cultural, educativo, económico, medioambiental, ocio, etc.

La construcción de la identidad nuevamente nos remite a ámbitos individuales y colectivos, con la participación del sujeto y de la comunidad. En este sentido, la solidaridad intergeneracional juega un papel fundamental en un marco tan complejo como el que se da en las circunstancias actuales de Rapa Nui; finalmente es una identidad que hemos identificado entre la identidad de resistencia y la identidad-proyecto, entre la reafirmación de unas raíces comunes y la voluntad de desarrollarse en un contexto intercultural y de alterglobalización.

En este marco de tensión y cambio, hemos detectado la importancia del liderazgo individual y de género (femenino) que, basándose en una red grupal de reivindicación indentitaria y cultural, y en las relaciones intergeneracionales (básicamente postfigurativas), orienta unas acciones positivas que aprovechan los nuevos elementos de la globalización que puedan sortear premisas neoliberales, para proyectar alternativas de sostenibilidad de la isla y de la propia cultura: alterglobalización de abajo a arriba, basada en las experiencias vitales y vívidas de la comunidad. Esta alterglobalización tiene el instrumento eficaz de la educación intercultural bilingüe que va más allá de la inmersión y que implica e imbrica a toda la comunidad: para educar a un niño hace falta todo el pueblo.

En nuestro estudio de caso del pueblo Rapa Nui, las diversas iniciativas educativas, políticas y asociativas, como la Educación Intercultural Bilingüe, la Biblioteca, la Corporación de Resguardo Cultural y el Consejo de Ancianos aúnan sus esfuerzos en una identidad-proyecto de sostenibilidad (“sustentabilidad”) de la isla y de sus pobladores, de lo natural y lo humano, de lo ecológico y lo cultural. En ocasiones, los discursos que hemos oído y las experiencias que hemos vivido han aparecido en un primer momento como reivindicaciones más próximas a la identidad de resistencia, debido a lo que he dado en llamar “la angustia de la insularidad geohistórica”, ya que la experiencia diacrónica hace temer lo peor si no se toman medidas bien argumentadas y bien cotejadas... parece ser que la identidad-proyecto debe estar en una orientación intercultural que ellos mismos van diseñando desde un posicionamiento neolocal del “buen vivir” y de la sostenibilidad.

## LITERATURA CITADA

- ALONSO, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CATANI, M. (1990). Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral. *Historia y Fuente oral*, 3, 151-164.
- CHINCHILLA, N. LEON C. (2004). *La ambición femenina. Cómo reconciliar trabajo y familia*. Madrid: Ed. Santillana.
- CUCHE, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: Le Découverte.
- FISHER, H. (2000). *El primer sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*. Madrid, Grupo Santillana.
- GIDDENS. A. (1995). *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona: Península.
- HASLAM S.A. (2004). Leadership. KUPER, A. *The Social Science Encyclopedia*, vol. II, 566-568. London: Routledge.
- KYMLICKA, W. (1999). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Proa.
- MARTÍNEZ, A. (2011). Liderazgo, género e identidad étnica en Ecuador. <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&id=1396> (consulta 22/11/2011)
- MEAD, M. (1971). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- MOLINA, F. (2002). *Sociología de la Educación Intercultural*. Buenos Aires: Lumen.
- MOLINA, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación (C&E)*, 17-3, 213-223.
- MOLINA, F., SAMPER, L. y MAYORAL, D. (2012, en proceso de evaluación, mimeografiado): "Liderazgo femenino. Un análisis de las diferencias de género en la formación y desarrollo de Asociaciones de Inmigrantes africanos" (evaluación en monográfico).
- MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- PLEYERS, G. (2010). *Alterglobalization, becoming actors in the global age*. Cambridge: Polity Press.
- RUIZ-ROMÁN, C.; CALDERÓN-ALMENDROS, I.; TORRES-MOYA, F.J. (2011). Construir la identidad en los márgenes de la globalización: educación,

participación y aprendizaje. *Cultura y Educación* (C&E), 23 (4), 589-599.

SEGUEL, Z. (2004). La multiculturalidad y el proceso educativo en Isla de Pascua. *Horizontes Educativos*, 9, 113-125.

SEMPRINI, A. (1997). *Le multiculturalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.

SIPI, R. (2000). Las asociaciones de mujeres ¿agentes de integración social?. *Papers*, 60, 355-364.

SIR, J. (2009). Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno. *Docencia*, 37, 19-25.

TOURAINÉ, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

VV.AA. (2009). Educar en Rapa Nui: una apuesta de inmersión total. *Revista Docencia*, 37, 64-67.

## NOTA

Esta investigación ha contado con la ayuda económica del instituto de investigación CEJEM, y se enmarca en sus líneas de investigación y en el marco del GESEC (Grupo de Estudios sobre Sociedad, Salud, Educación y Cultura), sobre investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (RINEIB) y el Laboratorio de Resolución de Conflictos. De alguna manera, esta investigación también es el resultado (global y al mismo tiempo algo tangencial) de la investigación teórica y empírica realizada en los proyectos TRESEGY (7FP, 2009) y Convivencia Intercultural (ARIE, 2010).

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento por la acogida recibida y la colaboración en el desarrollo del trabajo de campo a: Luz del Carmen Zasso Paoa (Alcaldesa de la I. Municipalidad de Isla de Pascua/ Tavana o Rapa Nui); José Abimereka Pacomio (empresario turístico de Hanga Roa); María Victoria Haoa "Viki" (fundadora de la Corporación de Resguardo Cultural "Mata Nui a Hotu a Matu'a o Kahu-Kahu o Hera" y del Departamento de Lengua y Cultura Rapa Nui en el Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega); Fátima Hotus Hey (directora de la Biblioteca Municipal de Rapa Nui).; así como a otras personas de la isla (en ningún caso anónimas), sin las que tampoco hubiéramos

podido llevar a cabo dicho estudio, pero que sería prolijo enumerar. Así mismo quiero agradecer también la ayuda inicial, en la preparación y animación de mi estancia a Gladys Matus Sepúlveda (+) (que fuera directora general de la Red Bibliotecas en la Universidad San Sebastián y a la que quiero rendir un homenaje póstumo por su amabilidad, profesionalidad y buen hacer); Grace Matus Rodríguez (profesora, Secretaria Ministerial de Educación, Región de Valparaíso); Jackeline Rapu Tuki (directora del Colegio Intercultural Bilingüe Lorenzo Baeza Vega, y Jefa Daem(s) Isla de Pascua); M. del Rosario Orellana Cortés (contraparte Isla de Pascua, en el Sub-proyecto “Red de Integración Cultural” del Proyecto “La Región de las Islas Oceánicas de Chile: bases para su administración y desarrollo sustentable”, del Programa de Educación a Distancia de la Universidad de Concepción; y colaboradora en el Centro de Estudios Hemisféricos y Polares). Iorana... Mauru’uru.

Dr. Fidel Molina  
molina@geosoc.udl.cat

Catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación (1998-2001 y 2001-2004) y, actualmente, Director del Instituto de Ciencias de la Educación- Centro de Formación Continua (ICE-CFC). Ha publicado diferentes artículos, libros y capítulos de libros sobre temas de Sociología de la Educación y Educación Intercultural, sobre cuestiones de Ocio y Deporte, así como de Gestión y Formación de Recursos Humanos, y también de Mediación y Resolución de Conflictos. Impulsor y coordinador del GESEC (Grupo de Estudios Sociedad, Salud, Educación y Cultura) y de la RINEIB (Red Internacional de Investigación en Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe), dentro del Grupo de Investigación Consolidado (A) “Territorio y Sociedad”. Impulsor e investigador principal del “Laboratorio de Mediación y Resolución de Conflictos”, integrado en el Instituto de Investigación CEJEM (Centro de Estudios Jurídicos Europeos y de Mediación).

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN  
DIÁLOGOS CON TOURAINE

CITIZENSHIP AND EDUCATION  
DIALOGUES WITH TOURAINE

**Título:** *Ciudadanía y Educación. Diálogos con Touraine.*

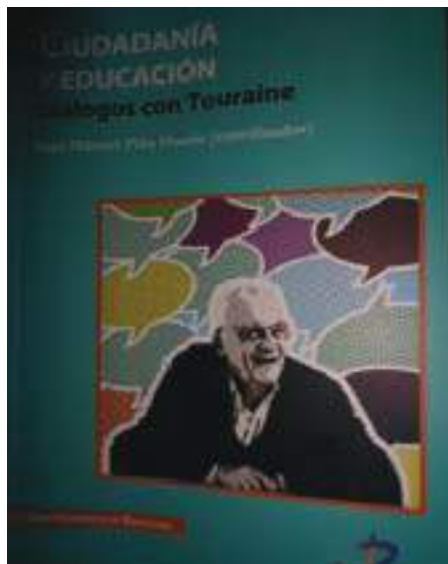
**Serie:** Escenarios de Educación.

**Autores:** Juan Manuel Piña Osorio, Hilda Berenice Aguayo Roussel, Fernando González- Aguilar, Jesús García Reyes, Elí Orlando Lozano González, Graciela González Juárez, María Teresa Reyes Ruiz, Francisco Ernesto Ramas Arauz.

**Editorial:** Díaz de Santos.

**No. de páginas:** 229.

**Año:** 2012



Carlos Ulises Cortez Velázquez

El presente libro está dividido en seis artículos donde los autores debaten la formación de sujetos desde diversos ángulos, retomando las concepciones teóricas sobre democracia y ciudadanía de Alain Touraine como eje principal en la construcción de las discusiones.

En el primer artículo de Juan Manuel Piña e Hilda Berenice Aguayo, *El Sujeto en la Sociedad Democrática*, se reflexiona sobre los procesos que reflejan la conversión del individuo en actor social y los proyectos

de autonomía que construyen al sujeto en el marco de una sociedad contemporánea caracterizada por la fragmentación.

Fragmentación que tiene por bandera las contradicciones del mercado develadas en el abuso irracional de la tecnología en contraposición a las identidades culturales, y las nuevas formas de pensamiento libre ante la exclusión, la miseria, la desigualdad social y la discriminación. En conjunto, son elementos que permiten pensar a

la democracia como forma de vida y a la educación democrática, como posibilidades para contrarrestar las problemáticas que enfrentan las comunidades a nivel mundial.

El papel del sujeto y la educación del sujeto son la llave conductora para consolidar en las próximas generaciones el entendimiento y la comprensión del mundo desde la diversidad cultural, y de este modo, transitar de las sociedades contemporáneas a las sociedades contemporáneas democráticas.

En el segundo artículo, *Educación y Ciudadanía: Notas para la Reflexión*, Fernando González-Aguilar refiere como punto de partida las posiciones convergentes de José Saramago, Jacques Delors, José Gimeno y Alain Touraine, en torno a las problemáticas de la democracia y la necesidad de tomarle como guía en la orientación de las transformaciones educativas, para dilucidar un análisis en el contexto de México.

Saramago, Delors, Gimeno y Touraine coinciden en diagnosticar el debilitamiento de la democracia, el pesimismo y la enfermedad que le acompañan por la erosión social, la desconfianza sobre la participación y la poca credibilidad en torno a la política, siendo el contexto educativo el referente de solución.

Para el caso mexicano, González-Aguilar, señala que la democracia no debe ser utópica ni una realidad acabada, sino un objetivo posible de acceder mediante la construcción de un aprendizaje ciudadano como principio rector en la educación del futuro próximo.

La transición del autoritarismo a la democracia en la sociedad mexicana debe fundamentarse en valores, actitudes y formas de relación, articuladas desde el contexto escolar.

Es la escuela, quien tiene el reto de vincularse mayormente con la realidad social y posibilitar la ciudadanía más allá de las aulas, donde debe seguir constituyéndose como principal representante de la sociedad organizada y motor de las competencias específicas para vivir y participar en democracia.

El tercer capítulo, *Cultura Ciudadana: Inclusión y Exclusión en la Vida Cotidiana Escolar*, elaborado por Jesús García Reyes, expone a la cultura ciudadana democrática como un garante de la inclusión en distintos espacios de la vida del ser humano.

Es el modelo de ciudadanía de Alain Touraine una base para comprender que la construcción ciudadana efectuada protagónicamente por individuos, actores sociales, sujetos,

debe permear la vida cotidiana puesto que las prácticas inclusivas de la diversidad van más allá de las relaciones uniformes y verticales que mantienen el Estado y la sociedad.

La dicotomía inclusión-exclusión es referida desde las fortalezas que manifiesta la cultura ciudadana democrática, no sólo como una retórica discursiva, sino como una práctica de reconocimiento y apropiación de la subjetividad del sí mismo en el devenir de la convivencia.

Una convivencia que nos sitúa nuevamente en el espacio escolar donde se construye al sujeto defensor de la libertad, la heterogeneidad y la pluralidad, en busca de reivindicar pensamientos, deseos, necesidades e ilusiones históricamente marginados y excluidos. Convivencia, fundamento de la cultura ciudadana democrática.

En el siguiente apartado, *¿Formación ciudadana o Formación de Sujetos?*, Elí Orlando Lozano González enfatiza el interés por distinguir entre sujeto y ciudadano, y la perspectiva de formación que atañe a cada uno.

Para ello, comienza su disertación comparando analógicamente las visiones de Castoriadis y Touraine sobre la libertad creadora del sujeto, la cual le permite establecerse

dialógicamente con el entorno y ser movimiento permanente en la construcción social.

Lozano considera que todo sujeto es ciudadano pero no todo ciudadano es sujeto, puesto que este último implica la representación del movimiento social y el escape de la formalidad impregnada por las instituciones.

El ciudadano democrático propuesto por Castoriadis y Touraine se asemeja en muchos sentidos al sujeto, capaz de revolucionar su contexto procurándose la disidencia permanente, no en la utopía lejana sino en la proximidad de los movimientos sociales que también son movimientos culturales.

Con esta perspectiva, se propicia la reflexión que advierte a las escuelas y los contextos educativos sobre el tipo de ciudadanos que se forman en sus espacios y como se concibe al sujeto. En todo caso, sigue siendo la escuela y los procesos educativos formales un bastión de oportunidades para la lucha en la construcción de ciudadanos democráticos o la formación de sujetos.

El quinto artículo, *Hacia un Modelo de Competencias Ciudadanas en Educación Básica*, presentado por Graciela González Juárez y María

Teresa Reyes Ruiz, propone un modelo conceptual que permita definir o redefinir un perfil de competencias ciudadanas tomando como punto de partida las elaboraciones teóricas de Alain Touraine.

El texto está dividido en cinco partes:

En primera instancia se revisan los modelos democráticos que refieren al liberal, constitucionalista y de participación, y se discute la importancia del ciudadano y la práctica de libertad.

El segundo momento recupera los significados de comunidad, conciencia y ciudadanía, fundamentales para el pensamiento democrático. Asimismo resaltan los tres aspectos centrales que debe observar una sociedad democrática y la trascendencia de la educación para tal fin.

El tercer apartado explica la escuela del sujeto y sus características como principios esenciales de la democracia.

La cuarta parte, expone algunas características de la educación básica en México, que permiten el análisis de varios elementos que orientan la formación de ciudadanos, como exigencias de políticas internacionales que, desde el determinismo, conciben la educación, la democracia y la ciudadanía.

En quinto lugar, antes de las consideraciones finales, se presentan

algunas directrices para sostener un perfil de competencias ciudadanas basado en el concepto de ciudadanía propuesto por Touraine y el concepto de competencia elaborado por Perrenoud.

Finalmente se concluye con la idea de que las competencias ciudadanas, donde la escuela y la educación son potenciadoras de estas, son pertinentes para que el sujeto se apropie de la realidad social que incesantemente cambia a partir de las transformaciones económicas, políticas y culturales.

El sexto artículo de Francisco Ernesto Ramas Arauz, "*¿Sujetos en la Era Digital?*", es un cuestionamiento decidido sobre las posibilidades que existen para formar sujetos en un contexto avasallado por los recursos digitales y tecnológicos, que avanzan hacia el sin sentido cuando los individuos abusan de la información y devienen consumidores.

Es precisamente el papel de la escuela y la educación, establecer la ética del sujeto para el uso de recursos tecnológicos, es decir, reconocer y fortalecer en los contextos educativos la promoción de la opinión crítica y la constitución de sujetos en el marco de la era digital, los recursos electrónicos, las tecnologías predominantes, el internet, las redes sociales y la

sociedad en general.

La disertación que presenta Ramas Arauz, inicia con la revisión del concepto de red, enseguida explica la concepción del sujeto y la problematización que refiere, bajo la mirada de Touraine, donde se interpreta al sujeto como movimiento social.

Posteriormente, centra su discusión en lo inoperante que resulta someter a juicio la era digital, dado que los medios por sí solos no son buenos o malos, sino que quien los usa produce un valor positivo o negativo.

Finalmente, expone la importancia que tiene el contexto tecnológico, abanderado por las redes sociales, como un modo fehaciente de expresión donde los sujetos pueden manifestarse y reconocerse a sí mismos.

Carlos Ulises Cortez Velázquez  
ucortez13@hotmail.com

Maestro en Pedagogía, docente de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM, alumno del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM.



# FAMILIA Y MIGRACIÓN

## FAMILY AND MIGRATION

**Título:** *Familia y Migración*

**Serie:** Escenarios de Educación.

**Autores:** Eduardo Andrés Sandoval Forero, Patricia Román Reyes, Renato Salas Alfaro.

**Editorial:** Editorial Universidad Autónoma del Estado de México-Miguel Ángel Porrúa

**Lugar:** México, D.F.

**No. de páginas:** 231.

**Año:** 2013



Jerjes Aguirre Ochoa  
Miguel Cruz Vásquez

Esta obra que en cuatro capítulos forma un cuerpo de conocimiento analítico y teórico, llega en buen momento. Uno en donde más se requiere revalorar el papel que la familia juega en la construcción de las relaciones sociales, uno en donde esta institución se ve prácticamente atacada por las nuevas formas de organización parental, uno en donde los entornos mundiales están experimentando cambios radicales en las formas en que se perciben y se construyen como sociedades, uno en donde las relaciones sociales

económicas, culturales y demás de una misma familia, comienzan a transcurrir entre dos o más fronteras nacionales. Este libro llega en buen momento, porque representa una perspectiva diferente sobre la relación inherente que se establece entre migrantes, familia y entornos, que sin embargo es frecuentemente olvidada en el análisis de esta temática.

Apesar de la vasta literatura que existe sobre migración internacional, poco se vincula de forma directa con el acontecer y la cotidianidad

familiar, con las aspiraciones mutuas de migrantes y familias, en general con las transformaciones más allá de lo económico que éstas resienten ante la separación física de sus integrantes. Esta obra llena un vacío analítico de sobrada importancia. Es contradictorio que siendo México un país de arraigada práctica migratoria, ni hogar, ni familia hayan sido considerados de forma central en los estudios que versan sobre la migración y que mayormente éstos hayan enfatizado las características individuales, el volumen de personas que se desplazaban, las remesas que llegan. Es contradictorio, porque desde hace tiempo se reconoce que el proceso migratorio tiene como origen y punto de partida la necesidad de asegurar la reproducción y sobrevivencia de la familia; por lo menos es lo que dicen los propios migrantes cuando deciden emigrar.

Como se muestra en esta obra, la actual migración internacional es un fenómeno de gran complejidad jurídica, económica, política, social, demográfica y cultural que rebasa la dimensión geográfica de las fronteras, en este sentido es inherente la generación de efectos más allá de los propios migrantes. La recepción de remesas económicas, sociales, culturales y demás, el incremento en el volumen de gente que emigra y de

la migración femenina, la ampliación y diversidad de destinos de salida y llegada, el cambio del perfil migrante de ser principalmente rural a integrar profesionistas, técnicos, científicos que provienen ya de las ciudades y núcleos urbanos como el Distrito Federal, el estado de México y otros; sin duda que incidirá sobre una serie de procesos en ambas sociedades. Efectos no solo en los ámbitos macro y micro, sino también en la propia trayectoria de vida de los emigrantes, en sus sueños, expectativas, conocimientos, habilidades, formas de comprender y añorar el mundo, su vida social entre muchos más; pero aún más, afecta sin duda las estructuras, funciones y dinámicas cotidianas de sus familias.

Para el caso de México, la migración es una de sus complejas y cambiantes realidades, acentuada sobre todo en las últimas tres décadas. Pero este fenómeno masificador no es exclusivo de México; en general en todo el mundo ha ocurrido que desde los años 80's la migración internacional ha adquirido un carácter incontrolable y crece cada vez más, no en vano se le llamó la era de las migraciones. No se trata de un incremento casual, más bien coincide con los años en que las políticas económicas que asumían los países en desarrollo, cambiaron de modelos estatales hacia esquemas de apertura mercantil, la

facilidad que tuvieron las inversiones privadas para concentrar aún más los recursos fue generando procesos de exclusión social que empujaron las emigraciones. En México, en estos años también da inicio un cambio de modelo económico sustentado en la intervención directa del estado, hacia uno donde éste solamente vigila y facilita la acción de la inversión privada. Desde entonces la salida de mexicanos hacia Estados Unidos ha registrado un crecimiento exponencial. Los datos muestran a poco más de 32 millones de mexicanos viviendo en aquel país y reproduciéndose rápidamente; al año 2010, casi dos tercios del total de mexicanos que viven en aquel país, había nacido allá mismo.

Ante la escasa literatura que aborda la relación que mantiene la familia con sus integrantes migrantes, las formas que asume esta relación, los resultados que reflejan las nuevas formas imaginativas para sentirse familia durante la ausencia, sus cambios, sus adaptaciones socioculturales y más cuestiones internas y en vinculación directa, este libro se orienta a esclarecer algunas de estas interrogantes. La obra hace un recorrido por los intentos que se han realizado para hacer de la familia la unidad de análisis en el estudio de la migración. Para este propósito distinguen entre hogar,

familia y unidad doméstica, discuten a continuación de forma concienzuda el aporte que implica considerar a la familia como eje de análisis y llegan a delinear la conformación de familias transnacionales cuyo origen puede verse en la reproducción de estas prácticas sociales y culturales, vivencias simultáneas en ambas sociedades de residencia del migrante y del grupo familiar, además la existencia en ambas partes de los compromisos económicos que sostienen la pertenencia y la interacción de sus integrantes, y los flujos de información, y circulación de bienes materiales y simbólicos. Empleando una perspectiva integral inician dando cuenta de los múltiples vectores de causalidades que promueven, regulan y median el acto de migrar, la problemática en que se sumergen migrantes y familias, también presentan una visión panorámica de como ocurren las negociaciones, forcejeos internos y en su caso las imposiciones para dar paso a la salida en sí de algún integrante del hogar. Muestran las promesas, los reclamos y condicionamientos bajo los cuales el grupo familiar acepta la separación inicialmente concebida de forma temporal. Los autores dibujan una dinámica familiar guiada por aspiraciones presentes y futuras (alimentación, educación, casa, compra de animales, pequeños

negocios), que intentan dar forma a un proyecto de vida familiar que se prevé las condiciones locales no pueden ayudar a construirlo en su lugar de origen. En esta dinámica también tienen presencia las aspiraciones del propio sujeto migrante, las preocupaciones por los peligros a enfrentar y por la incertidumbre de realizar este viaje; las noticias sobre muertes, violaciones y demás percances que ocurren a los migrantes, son cosa conocida.

No obstante, dichas aspiraciones e ideales migratorios, son mayormente derivados de una percepción social errónea sobre la práctica migratoria; aunque los propios migrantes suelen recomendar a sus paisanos que la migración no es la mejor opción en razón de los peligros y costos que deben enfrentar, las personas jóvenes siguen añorando poder emigrar, esto es mostrado explícitamente a través de un estudio de caso. Los autores muestran que en la formación de estos imaginarios colectivos favorables a la emigración, intervienen otros elementos no económicos. Por ejemplo, el amplio intercambio de relaciones sociales, culturales (historias, anécdotas, invitaciones), aunado a las condiciones materiales de marginación socioeconómica en la región, así como el entorno político y religioso que circunda estos modos

de vida. Aunque no se trata de un proceso lineal e inmediato en razón de estos fracasos observados que también son de orden público. Lo cual indica que factores adicionales al propio deseo de tener un carro, o casa tipo americano, está incidiendo sobre la construcción de este imaginario positivo de la migración.

No obstante, aceptada la emigración de un integrante, dentro de la negociación familiar, dos conductas resaltan: por un lado, la imaginación mutua que inicialmente aflora con la intención de recrearse como familia, aunque ya no residen en el mismo techo, y por otro lado, los esfuerzos y las actitudes que ambos manifiestan y realizan con la idea de construir una base firme sobre la cual sustentar su reunificación futura. En esta última acción destaca el continuo intercambio de mensajes, llamadas y demás, pero sobre todo la remisión de remesas que implícitamente conllevan la idea de incrementar y mejorar los activos del hogar, de tal forma que a la postre, ya en la reunificación, puedan construir una mejor forma de vida, objetivo primario de la migración y causal básico de la separación.

A partir de las circunstancias migratorias que observan en Tonatico, localidad rural marginada ubicada al sur del Estado de México, que

tiene más de 40% de su población residiendo en Estados Unidos; los autores ilustran las relaciones circulares que se establecen entre las familias transnacionales de esta localidad. Muestran que a pesar de que las familias se separan física y espacialmente y a pesar de que las evidencias muestran que no todos los hogares logran realizar sus proyectos planeados o tener éxito en la migración; sea porque los jefes de hogar no vuelven, retornan difuntos, forman otras familias, se enfrascan en el llamado círculo vicioso de mayor migración u otras razones, aun así, se mantiene el deseo por emigrar. Sin duda que en la conformación de estas expectativas influye el hecho observable que entre quienes han podido cruzar la frontera se establecen y refuerzan vínculos familiares, sociales, económicas y culturales en ambas sociedades; la circulación permanente de personas, remesas, bienes materiales, culturales y simbólicos, dan cuenta de ello. Pero no solo eso, los autores argumentan que la propia manifestación material y concreta de los logros económicos en la localidad, contribuyen a construir estos constructos imaginarios sociales, en los que se interioriza a la migración como potencial forma de vida, dejando de lado los potenciales peligros que conlleva. Las motivaciones para emigrar, las intenciones por obtener

empleo para emular estos logros y consolidar algunos proyectos de vida se imponen, aunque igual existen también otras motivaciones como por ejemplo la idea de demostrar su valor hacia los demás al intentar cruzar el desierto, ganar cierto estatus y poder, demostrar valor al realizar el ritual de la adolescencia a la adultez o simplemente visualizan esta práctica como un elemento único para mejorar su casa o financiar gastos fuertes.

No obstante, como bien señalan los autores, estos imaginarios ideales se alimentan y crecen con base en la realidad social y material inmediata en la que viven. A lo que se suma lo que observan en los migrantes; la forma en la que viven los migrantes activos, los retornados; igual las visiones de lo público, las historias, interactúan con las propias formas de pensar, con las percepciones, representaciones y fantasías personales, con sus inquietudes, con sus intenciones de formarse una vida de cierto tipo socioeconómico. Asimismo se relaciona con ciertas formas culturales que los sujetos tienen para verse a sí mismos, con las formas institucionales no formales que regulan sus creencias sobre cómo salir adelante con su familia, y hasta con sus creencias religiosas que los empujan a actuar y emprender una u otra actividad, sea en su acontecer

productivo o relación familiar. Es una construcción compleja, que sin embargo ya permite apreciar una dinámica social y familiar comunal centrada cada vez más en la idea de emigrar.

De las remesas monetarias que reciben las familias en esta localidad, casi tres cuartas partes (72%) se emplean en gastos diarios de alimentación, ropa y calzado; a educación destinan menos de un décimo (8%), gastos varios como el pago de servicios (7%), inversión en micro-negocios familiares (6%), ahorro (4%), en compra de propiedades (3%); hoteles, casas de huéspedes, misceláneas y restaurantes son los negocios. El mayor gasto es para satisfacer las necesidades básicas y esto podría ser calificado como gasto improductivo en cualquiera de los enfoques económicos de la migración. Sin embargo, como os autores argumentan atinadamente, los propios gastos en alimentación, más los que se realizan en educación, micro negocios, propiedades y ahorro, también posibilitan que se construyan capacidades humanas de aplicación universal y de largo plazo. En este sentido, ya no es tan fácil determinar el aporte de estos factores al desarrollo de esta localidad puesto que la cultura y ciertos valores de las personas tienen un papel importante

en la promoción del desarrollo. Estos gastos forman activos y pueden estar contribuyendo a formar o pueden reflejar la formación inicial de nuevos valores culturales de emprendimiento, (disciplina, esfuerzo, ahorro, valor), favorables a nuevos procesos de desarrollo en esta localidad, aunque ellos podrían ocurrir a más largo plazo. Parecería obvio que la educación favorece la acumulación de capacidad humana, las inversiones generan pequeños ingresos pero también conocimiento de ciertas formas mercantiles y esto es ampliación de la capacidad humana. Los inmuebles, las casas, los autos, los ahorros, son patrimonio presente y futuro, además generan crédito social y amplía la cobertura de préstamos a los migrantes que muestran éxito en las comunidades.

En suma, este libro aporta evidencia de lo importante que es la acción pública orientada a gestar un sentimiento de disposición para apoyar la construcción de mejores modos de vida local en Tonatico y en general en las demás comunidades del resto del país. Es contradictorio que si la migración y las remesas no están aportando lo que la gente espera de ellas, aun así sigan construyendo ese imaginario fantasioso de emigrar. Esto sugiere que el contrapeso, el entorno socioeconómico, cultural,

político y demás no están generando la confianza ni los incentivos para que estas personas decidan quedarse en sus territorios y acá construir sus vidas. Esta situación es grave y refleja una desconfianza tremenda hacia sus opciones, instituciones y políticas locales.

Jerjes Aguirre Ochoa

Miguel Cruz Vásquez

Profesores investigadores del Centro de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (ININEE-UMSNH) y del Centro Interdisciplinario de Posgrados de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.



## INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México, institución intercultural del estado de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos y ensayos científicos inéditos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés, francés, italiano y portugués, vinculados a las ciencias sociales y de manera particular a los temas relacionados con la Paz, la Interculturalidad, los Conflictos, y la Democracia en México, América Latina y el mundo en general.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

### TIPOS DE CONTRIBUCIONES:

**Artículos de investigación.** Deben ser productos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.

**Ensayos científicos.** Derivados de investigación de campo, documental, combinada, o de estudios de caso.

**Estado del arte.** Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).

**Reseñas bibliográficas.** Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

### CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS:

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte, o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.

- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 14 cuartillas y máxima de 35 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos word. Letra Times New Roman 12 pts, a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

## **ESTRUCTURA FORMAL DEL ARTÍCULO**

### **Título**

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

### **Autor o autores**

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guión sin espacios.

### **Resumen**

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe de incluir antecedentes, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (“Abstract”). El “Abstract” podrá tener hasta 10 renglones.

### **Palabras clave**

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

### **Key Words**

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del “Abstract”.

### **Síntesis curricular**

Al final del trabajo favor anexar una síntesis curricular (hoja de vida) de cada autor, no mayor a seis renglones, letra tipo Times New Roman 12 pts.

## LA RESEÑA DE LIBROS

### Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

### EJEMPLOS DE CITACIÓN

Las citas en el cuerpo del texto deben señalarse de la siguiente manera:

- \* Un autor. Ejemplo: (Galtung, 1996, p. 57).
- \* Dos autores. Ejemplo: (Martínez y Muñoz, 1999, p. 265).
- \* Más de tres autores. Ejemplo (Ortega, et al., 2002, p. 45)
- \* Una referencia con tres o más fuentes. Ejemplo: (Muñoz 2003; Martínez, 2001; Potter y Whetherrell, 1987; Shotter, 2001).
- \* Citando una fuente indirecta. Ejemplo: (Citado por Martínez, 1999, p. 297-298).

Todas las referencias citadas en el texto deberán incluirse en la sección Bibliografía. A continuación algunos ejemplos:

#### Libros

Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.

Muñoz, Francisco y Jorge Bolaños Carmona (ed). (2011). *Los habitus de la Paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

#### Versión electrónica de Libro Impreso

Martínez Guzmán y Sandoval Forero Eduardo Andrés (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de Paz*. En: Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2009. [www.eumed.net/rev/cccss/04/mgsf.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/04/mgsf.htm)

Se pone s.f. cuando no aparece la fecha de la obra

### **Versión electrónica de un libro re-publicado**

Freud, Sigmund. (1999). El malestar en la cultura. Extraído de [www.remq.edu.ec/libros](http://www.remq.edu.ec/libros) (Libro original publicado en 1929).

### **Capítulos de Libros**

Serbin, Andrés (2008). Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el Caribe. Introducción a algunas nociones básicas. En: Andrés Serbin (Coord.). *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe. Manual Teórico Práctico*. Págs. 11-81. Buenos Aires, Icaria Editorial.

### **Artículos**

Andino Gamboa, Mauricio (2001), "Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso". En: revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

### **Artículos leídos en internet**

Turbay Posada, María José: "Equipos virtuales y tipos de conflicto intergrupal" en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto 2012, pp. 78-136. En: <http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupal/>

### **Tesis de grado**

Klein, Laurence (2010). *Derechos humanos, Paz y desarrollo intercultural: construcción de una convivencia comunitaria en armonía con la madre tierra*. Tesis (maestría), Máster Internacional en Estudios para la Paz y el desarrollo, Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Castellón, España.

Salas Luévano, Ma. de Lourdes (2013). *Migración y feminización de la población rural en México. 2000-2005*. Tesis (Doctorado), Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm>

### **Referencias de entrevistas**

Las referencias de las entrevistas se colocan al final de la bibliografía.

Entrevista a Juan Pérez García, Los Mochis, Sinaloa, 27/3/2013.

### **Cuadros, gráficos, mapas, ilustraciones y fotos**

Deben ser enviados en archivo aparte, formato jpg con 300 dpi de resolución y deben de incluir la fuente respectiva. En el texto se debe de indicar el lugar de ubicación.

## **ENVÍO DE TRABAJOS**

Los trabajos a postular deberán ser enviados a:

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero

Director Editorial

[raximhai@uaim.edu.mx](mailto:raximhai@uaim.edu.mx)

[esandovalforero@gmail.com](mailto:esandovalforero@gmail.com)



## **DIRECTORIO DE LA UAIM**

**M. EN C. GUADALUPE CAMARGO ORDUÑO**  
RECTOR

**DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ**  
SECRETARIA GENERAL

**LIC. MARIO ANTONIO FLORES FLORES**  
COORDINADOR GENERAL EDUCATIVO

**M. EN C. MANUEL LÓPEZ ARMENTA**  
COORDINADOR GENERAL ADMINISTRATIVO

**DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ**  
COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**ERNESTO OCHOA TRUJILLO**  
CONTRALOR INTERNO

**LIC. CESAR ALEJANDRO MARCIAL LIPAROLI**  
ABOGADO GENERAL

**M. EN E. S. MARÍA SOLEDAD ANGULO AGUILAZOCHO**  
COORDINADORA GENERAL UNIDAD MOCHICAHUI

**M. EN C. MARINA E. VEGA PIMENTEL**  
COORDINADORA GENERAL UNIDAD LOS MOCHIS

**ING. JOSÉ ALONSO AYALA ZÚÑIGA**  
COORDINADOR GENERAL UNIDAD CHOIX

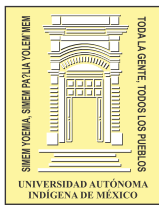
**DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO**  
DIRECTOR EDITORIAL

**DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ**  
SUBDIRECTORA

### **COLABORADORES:**

**WEBMASTER**  
**JULIÁN OCTAVIO ROMÁN VALENZUELA**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

**APOYO EDITORIAL**  
**ING. ELVIA NEREYDA RODRÍGUEZ SAUCEDA**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO



**uaim**



**Cuerpo Académico  
Desarrollo Sustentable**