



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**GESTIÓN INTERCULTURAL EN PROYECTOS DE
EDUCACIÓN NO FORMAL EN LA CGEIB: EL
DESARROLLO DE APTITUDES EMOCIONALES EN LOS
PROCESOS DE MEDIACIÓN SOCIAL INTERCULTURAL**

INFORME ACADÉMICO POR SERVICIO SOCIAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

Licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales

PRESENTA:

Valeria Antezana Bosques

ASESORA:

Dra. Eréndira A. Campos García Rojas



Ciudad Universitaria
Ciudad de México
2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la **educación pública** y a la **Universidad Nacional Autónoma de México** por el privilegio de haberme formado y por volverse un espacio de crecimiento profesional y personal.

A **Eréndira Campos** por ser guía, compañera y amiga. Ere, gracias por haber caminado este proceso conmigo, por la confianza, la paciencia, la escucha y el cariño. Gracias por seguir los chistes y hacer de las correcciones un espacio ameno y seguro. Por enseñarme tanto, tanto, tanto. Ha sido un enorme placer y todo un privilegio tenerte como asesora.

A **Juana Martínez** y **Alí Martínez** por acompañarme en este trayecto y enseñarme tanto. A **Emmanuel Méndez** y **Carlos Aguirre** por sus comentarios tan pertinentes. Gracias a los cuatro por el voto de confianza en este informe.

A los y las **profes DyGIs** que me regalaron tanto conocimiento y crecimiento profesional; por su entrega, su compromiso y su cariño.

A las **gestoras voluntarias de Santa Catarina Yecahuizotl** por dejarme entrar en el proceso y haberme enseñado tanto. A Reyna, Conchita, Elena y Vero por su trabajo, la confianza, el entusiasmo y el cariño. A Alicia y a Goya por ser parte del proyecto y del aprendizaje. A las personas adultas mayores que siempre nos recibieron con los brazos abiertos. Esto, claro, no hubiera sido sin ustedes.

A mis papás **Eréndira** y **Juan Carlos** por la vida, el amor, la fuerza y la congruencia.

A mi **mamá** por ser mi fuente de luz, sabiduría y cariño; por todas las enseñanzas, el crecimiento mutuo y la incondicionalidad. Gracias, mami, por incursionarme en el mundo de las emociones, por guiarme en la sanación y, claro, por ser el pilar de mi educación. Eres, en ti misma, parte fundamental de este trabajo.

A mi **papá** por ser ejemplo de perseverancia y alegría. Papi, gracias por enseñarme que el conocimiento está en las calles y que la vida es nuestra más grande maestra. Gracias por estar, estar y estar, sin importar cómo ni en dónde. Y, “pero por supuesto”, gracias por las salteñas y las pláticas ‘acaloradas’ afuera de la facultad.

A mi hermana, **Natalia**, por siempre caminar a mi lado. Gracias, *rata*, por ser mi mejor amiga, por ser mi más grande compinche en esta —y otras— vida(s). Gracias por las risas, las travesuras, los enojos y los consejos; por amarnos tanto y cuidarnos siempre. No pude haber elegido mejor carrera y eso fue gracias a ti.

Gracias **a los tres** por no dejar de ser familia; por enseñarme a amar la vida. Por ser mi más grande ejemplo, mi fuente de inspiración y admiración. Esto es de los cuatro, como todo y como siempre.

A **Javi** por el mundo que hemos construido. Gracias, mi amor, porque has sido en este, y otros proyectos, el mejor equipo, mi mejor amigo. Gracias porque cada paso es una sorpresa y cada decisión una aventura; porque la vida no es vida sin amor y este amor no es amor si no es contigo. Y porque cuando las palabras no alcanzan sólo queda decir: ¡gracias, gracias, gracias!

A mi familia de aquí y de allá.

A los **Bosques Tistler**, a los **Miranda Bosques**, a tía **Titos** y tía **Nena** por acompañarme, cobijarme y enseñarme tanto. A **mi abuelita** por ser ejemplo de fuerza y adaptación: gracias *mormor* por tu amor, tu sabiduría y tu encanto.

A la **Familia A** (Antezana, Ayaviri y Moscoso) por procurarme siempre y quererme sin importar la distancia ni los años. Gracias por la comida, los chocolates y los matecitos que, sin saberlo, sirvieron de consuelo en los momentos de nostalgia y estrés. A **Nayra** y a **Cata** por tanto amor.

A los que ya no están, pero dejaron huella en mi camino. A mis bisabuelos: **Gilberto** y **María Luisa** por marcar el rumbo. A mi abuelito **Gilberto** por todas las anécdotas, los chistes y el amor. A mi abuelita **Arminda** y a la tía **Lilí** porque, a través de las historias, me re-conozco en ustedes.

A la familia que elegí: mis amigas y amigos.

A **Ale Rodríguez** por las charlas y el entendimiento mutuo, por estar al tanto y tener siempre las palabras adecuadas. A **Vale Romero** por permanecer en el tiempo y por el cariño tan sincero.

A **Laura** por estar en todo momento y todo lugar. Gracias, Lolis, por crear conmigo un espacio común donde siempre logramos (re)encontrarnos, entendemos y acompañamos, con los pies aquí en el norte y el corazón allá en el sur. A **Santiago** y a **Eduardo** por las similitudes que nos conectan y las diferencias que nos abrazan.

A **Vania** porque hemos aprendido a hablar un mismo idioma, donde las palabras no hacen falta porque el amor es el que habla. Por los años y los viajes, por los llantos y los bailes, por la luna y el chocolate. Gracias, Van, por andar esta vida conmigo, siempre siempre tomadas de la mano.

A **Vale Osorio** porque sin ti el camino por la UNAM no sería camino. Gracias, chichita, por la conexión inmediata y la alegría interminable, por los bailes, los tés y las historias que siempre aligeran mi vida y fueron fundamentales para sobrellevar este proceso. ¡Me encanta!

A las Rubias por seguir. A **Gaby** y a **Moni** por todo lo compartido y lo aprendido. A **Vare** por la sinceridad, por el mezcal, por las pachangas y por lo mucho que nos queremos. A **Clau** por ser luz, resistencia y amor; porque hemos decidido bailar esta vida juntas, acompañarnos siempre y descubrimos la una en la otra.

A **la sexta generación** por enseñarme tanto y por ser un cachito de luz en este mundo de injusticias. A **Pam** porque siempre he aprendido mucho de ti; por la confianza, por lo que hemos compartido en diferentes momentos y por lo que aún nos falta.

A mis amoras de la CGEIB. A **Lau** y a **Clau** por el trabajo en equipo, las historias, las anécdotas y los chilaquiles; por haberme enseñado tanto y haber confiado en mí. A **Andrea** por las risas, a **Pau** por su encanto y a **MarySol** por su dulzura. A **Ere** porque también eres familia. Gracias a todas por el inmenso cariño.

A **mi mitad boliviana** y a **mi mitad mexicana** que me hacen ser lo que soy y no otra cosa.

Gracias de corazón.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. La interculturalidad como modelo y actitud	5
1.1 Diversidad cultural e interculturalidad en el ámbito institucional	5
1.2 ¿Qué entendemos por interculturalidad?.....	7
1.2.1 La perspectiva intercultural	11
1.2.2 La interculturalidad en la educación.....	14
1.2.3 La interculturalidad como actitud.....	17
Capítulo 2. La educación no formal: un foro idóneo para la construcción de relaciones interculturales	20
2.1 ¿Qué es la CGEIB?.....	20
2.2 ¿Qué hace la Dirección de Educación No Formal y Vinculación?.....	28
2.2.1 Educación no formal con perspectiva intercultural	29
Capítulo 3. La pertinencia de las aptitudes emocionales en la mediación social intercultural	40
3.1 ¿Qué son las aptitudes emocionales?	41
3.1.1 Educación emocional	43
3.1.2 El papel del agente educativo o facilitador en la educación emocional	49
3.2 ¿Qué es la mediación social intercultural?	51
3.2.1 ¿Cómo se relacionan la mediación intercultural con la educación intercultural y el desarrollo comunitario?.....	58
Capítulo 4. La mediación social intercultural en acción: la ventaja de abrazar las emociones	62
4.1 El panorama de la gestión intercultural.....	62
4.2 ¿Cuál es el perfil del mediador social intercultural?	64
4.3 Las emociones en el proyecto <i>Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario</i>	72
Reflexiones finales.....	93
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS.....	107
Anexo 1. Material sobre comunicación asertiva.....	107
Anexo 2. Material para el ejercicio MATEA	109
Anexo 3. Material sobre la importancia de identificar y manejar nuestras emociones	110

INTRODUCCIÓN

Este informe académico tiene el objetivo de exponer la pertinencia del desarrollo de aptitudes emocionales en todas las partes involucradas dentro de los procesos de mediación social intercultural como parte clave para la transformación social. Esto a partir de la experiencia que tuve al realizar el servicio social en la Dirección de Educación No Formal y Vinculación (DENFV) de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)-SEP. A lo largo del mismo, realicé actividades diversas y en distintos campos de acción, sin embargo, para fines de este informe, las reflexiones se dan en torno a los procesos y la participación que tuve en uno de los proyectos principales del Área de Educación No Formal: *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario*, en el cual pude participar activamente en la investigación de estrategias; el diseño de materiales didácticos y técnicas para el fomento de participación; manejo de conflictos y comunicación intercultural; así como co-facilitadora. En este proyecto la emocionalidad y la necesidad de desarrollar aptitudes emocionales a lo largo de los procesos educativos, tuvieron una presencia importante.

Las situaciones antes nombradas son las que propician el análisis y la reflexión en este informe académico. Éstas las llevaré a cabo a partir de una mirada teórico-reflexiva. Es decir, a partir de lo que, desde mi formación profesional, y parte de mi experiencia y trayectoria de vida, entiendo por interculturalidad, mediación social intercultural y aptitudes emocionales. No obstante, es importante anotar desde ahora, que esta mirada reconoce la experiencia durante mi servicio social y, por ello, los conceptos que se usan tienen alcances muy concretos pues responden al contexto específico.

Hacerlo desde un informe académico permite no sólo exponer las actividades y procesos durante los seis meses de servicio social, ni solamente reflexionar en la esfera de lo ideal, sino que ayuda a sentar algunos referentes en torno al perfil del gestor intercultural como un profesional capaz de trabajar e incidir en diferentes contextos [inter]culturales. Esto a partir de una experiencia concreta y práctica en el ámbito de la educación no formal, lo cual ayuda a ver más allá del perfil ideal del gestor intercultural para situarlo en acción y mirar(nos) las ventajas, desventajas, vacíos y potencialidades que aún tiene nuestra profesión.

Con más de diez generaciones de egresadas y egresados, es importante ir anotando las fortalezas y debilidades de nuestra formación, así como todas las habilidades y capacidades

que sí tenemos, pero sobre todo las que nos falta pulir. Hay que hablar más de “los Dygis” (como nos auto nombramos) y qué mejor que hacerlo desde adentro.

Sentar precedentes teórico-prácticos en torno a la gestión intercultural en México, no sólo es pertinente sino necesario, pues implica un compromiso social y un acto de responsabilidad con los proyectos que planteamos, los grupos con los que trabajamos y las instituciones con las que cooperamos. ¿Cómo accionar fuera de las aulas y la teoría, si no ponemos en práctica la autocrítica y el autoconocimiento? El compromiso intercultural tiene que ver con uno mismo (Ochoa, 2015)

El autoconocimiento y la autocrítica no pueden dejar de lado a las emociones. Si algo he aprendido —después de un proceso personal y de haber transitado por esta licenciatura, claro— es que cualquier proceso de transformación requiere un adecuado manejo de emociones. Los seres humanos somos seres sociales, pero también somos seres emocionales. Las emociones nos atraviesan y nos descolocan, nos llaman a tomarlas en cuenta en momentos de crisis, así como nos permiten accionar(las) para conseguir cambios importantes. Las emociones, como dije antes, son un aspecto clave en las relaciones sociales y más si estas relaciones se inscriben en espacios culturalmente diversos.

Enfrentarse a la interculturalidad implica todo un proceso de transformación, de autoconocimiento. Como dice Ochoa, la interculturalidad “nos habla de una nueva conciencia mental y afectiva que permite a la [o las] persona[s] negociar nuevas formas de realidad” (2001:153), lo cual requiere un compromiso intelectual y afectivo, tanto a nivel individual como colectivo. Este compromiso, como dice esta misma autora, debe ser tomado en cuenta en la mediación intercultural —claro, darse cuenta de que el propio mundo no es el único posible puede generar angustia, poner a prueba la capacidad de diálogo o generar miedo.

Si entendemos a la mediación intercultural como una acción comprometida con la transformación y el cambio social, en la que todas las partes, incluyendo a quien ejerce la mediación, influyen en la dirección del proceso o en la resolución del conflicto; las aptitudes emocionales deberán ser desarrolladas por el o la mediadora para ser compartidas con las partes en conflicto y servirles de guía en el proceso de transformación. Por consiguiente, la mediación intercultural tendría como una de sus tareas acompañar a las personas para que puedan ir atravesando, poco a poco, por las emociones que devengan de este proceso de cambio. No obstante, en nuestra situación y contexto, en nuestra formación y en nuestros referentes teórico-

prácticos, el manejo de emociones sigue quedando al margen. De ahí la importancia de abordar estos temas y ponerlos sobre la mesa.

Este informe académico, con todo lo que he mencionado hasta ahora, permitirá abrir el debate y la reflexión sobre el tema de las emociones, aunque sea en nuestro contexto inmediato. También permitirá visibilizar el punto de intersección entre la gestión intercultural, la educación no formal y las herramientas que ponen a nuestra disposición la psicología y la pedagogía: la educación emocional y/o el manejo de emociones, como un probable campo de investigación y de trabajo interdisciplinario. Pero sobretodo, expondrá la pertinencia de que el y la gestora intercultural incluyan las aptitudes emocionales como parte integral de la mediación social intercultural.

Para alcanzar el objetivo de este informe, propongo realizar la reflexión de la experiencia práctica a partir de una revisión teórica de conceptos como el de interculturalidad, el de educación no formal, el de educación emocional y aptitudes emocionales y, por último, el de mediación social intercultural como una herramienta de la gestión intercultural. Estos referentes teóricos, permitirán comprender mejor el caso que se describe en el último capítulo.

Para ello, en el primer capítulo *La Interculturalidad como modelo y actitud* expongo un panorama general en torno a la diversidad cultural tanto a nivel internacional como nacional. Esto permitirá introducir la interculturalidad como una forma de gestionar la diversidad cultural, así como mencionar qué concepción de interculturalidad se hace transversal en las reflexiones de este informe. Para lograr lo anterior, hago un pequeño acercamiento a los paradigmas que le preceden: el pluralismo cultural y el multiculturalismo o la multiculturalidad. Por último, anoto cómo la interculturalidad se inserta en el espacio educativo, específicamente en México, al igual que en los espacios subjetivos e intersubjetivos.

En el siguiente capítulo *La educación no formal: un foro idóneo para la construcción de relaciones interculturales* describo la institución en la cual realicé el servicio social, con el fin de contextualizar el proyecto que es objeto de reflexión en este informe. Asimismo, anoto la visión que la Dirección de Educación No Formal y Vinculación de la CGEIB tiene sobre la educación no formal con perspectiva intercultural y el diálogo de saberes. De igual forma, en este capítulo pueden verse los nodos específicos donde la mediación social intercultural se encuentra con el enfoque educativo intercultural que tiene la CGEIB y más específicamente, aquellos que plantea la Dirección de Educación No Formal y Vinculación.

En el tercer capítulo, *La pertinencia de las aptitudes emocionales en la mediación social intercultural*, para explicar a qué me refiero cuando hablo de aptitudes emocionales, parto de exponer los preceptos de la educación emocional. En este mismo apartado, hablo del papel del agente educativo o facilitador en este tipo de educación. Por último, perfilo la mediación social intercultural a partir de las teorías que se han propuesto de la mediación, la mediación intercultural y la mediación comunitaria, sobretodo, en España.

El cuarto capítulo, que lleva por nombre *La mediación social intercultural en acción: la ventaja de abrazar las emociones*, tiene el objetivo de hablar sobre el perfil del mediador social intercultural, para terminar con la narración de una experiencia práctica. Para ello, primero describo el panorama de la gestión intercultural con la intención de situar la reflexión en el contexto de la formación profesional del egresado de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales. Posteriormente, entro de lleno al perfil del mediador social intercultural donde explico las actitudes y competencias que se consideran esenciales en la formación de este profesional. Esta revisión incluye los modelos y las metodologías clásicas, así como aquellas que son más nuevas. Es en este capítulo donde queda asentada la idea de que el perfil de las y los mediadores interculturales que egresamos de LDyGI se puede ampliar y profundizar con la incorporación del manejo de emociones. Por último, hablo de la experiencia que tuve en el proyecto *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario*.

Finalmente, concluyo con una serie de reflexiones y recomendaciones que sirven de pauta para atender los procesos emocionales que se presentan en el ejercicio de la mediación social intercultural. Estas recomendaciones se presentan no como una receta a seguir, sino como uno de los tantos caminos por los que los profesionales de la mediación podemos optar. Asimismo, se presentan un apartado de referencias y uno de anexos.

Capítulo 1. La interculturalidad como modelo y actitud

La interculturalidad puede considerarse como un modelo que surge como alternativa para gestionar la diversidad cultural y, actualmente, está en proceso de construcción y consolidación en distintos países y espacios sociales. El presente capítulo tiene la intención de delimitar el concepto de interculturalidad que utilizaré como eje de reflexión y análisis en este informe, para lo cual expongo un mapa general de la construcción e inserción de esta perspectiva en contextos culturalmente diversos.

Primero presento brevemente el panorama de la diversidad cultural al que nos enfrentamos actualmente, para después entrar de lleno a la delimitación del concepto. Para especificar la concepción de interculturalidad transversal a este informe, hago un pequeño acercamiento a los paradigmas que le preceden: el pluralismo cultural y el multiculturalismo o multiculturalidad.

Esta contextualización permite, acto seguido, introducir y exponer la perspectiva intercultural de una forma más clara. Por último, anoto cómo ésta se inserta en el espacio educativo, específicamente en México, así como en los espacios subjetivo e intersubjetivo. Apunto que la interculturalidad entendida como proyecto y actitud, de la mano de los procesos educativos, puede partir del autoconocimiento y abrazar los procesos emocionales.

1.1 Diversidad cultural e interculturalidad en el ámbito institucional

En el contexto de las instituciones y, particularmente, en el ámbito educativo, la diversidad cultural se ha definido privilegiando la categoría de identidad, entendida como un concepto relacional y procesual. Desde la perspectiva culturalista de las instituciones en México, la diversidad cultural es un concepto cargado de interpretaciones, abarca aspectos complejos y ha sido definida de distinta manera según el contexto histórico y la perspectiva de análisis. Desde la perspectiva culturalista, la diversidad puede entenderse como realidad y espacio de inscripción de distintas culturas. Tal realidad supone que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales y, por lo tanto, poseen una especificidad a partir del otro (Schmelkes y López, 2014, p.11 y 21). La identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad, pues condensa

los rasgos que hacen que un grupo —o un individuo— sea como es y no de otra manera; lo caracteriza y lo hace único a partir del otro diferente. (Schmelkes y López, 2014, p.21)

La diversidad cultural, entonces, se ha considerado una característica esencial de la humanidad (UNESCO, 2005), sin embargo, no es hasta finales del siglo XX que este carácter diverso comienza a reconocerse a nivel institucional y de políticas estatales. Las demandas de los pueblos indígenas alrededor del mundo¹ y el carácter plural que adoptan los organismos multilaterales, permitieron repensar la posibilidad de naciones multiculturales (CGEIB, 2014, p. 25). Como consecuencia, organismos internacionales y gobiernos, reconocieron la existencia de personas y grupos con identidades culturales plurales y plantearon, en sus agendas y tratados², promover la interacción armoniosa para dar espacio a esas formas diversas de ver, reconocer y vivir el mundo. (Fuentes y Campos, 2018; CGEIB, 2014)

No obstante, la diversidad cultural y la posibilidad —en muchos casos la necesidad— de las interacciones entre las diferentes culturas plantean una serie de problemas a resolver (Olivé, 2011), más aún cuando hablamos del mundo iberoamericano. Los países latino e iberoamericanos³ están constituidos por muy diversas tradiciones culturales que han confluído en el pasado y que coexisten hoy en día, dentro de las cuales muchas de ellas se han considerado minorías⁴ (indígenas, migrantes, afrodescendientes, etc.) dentro de sus países (Olivé, 2011). El caso de nuestro país es un claro ejemplo de lo anterior.

En México existe un abanico de culturas⁵ que reclaman su reconocimiento (a nivel cultural y político), así como el derecho a una educación que les ofrezca oportunidades de desarrollo y

¹ Las luchas autonómicas de la Costa Caribe de Nicaragua y los Acuerdos de Paz en Guatemala; la eliminación de Sendero Luminoso en Perú; las demandas del EZLN en México; y los movimientos indígenas en Colombia, Bolivia y Ecuador, por mencionar algunos.

² La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO; Los Objetivos del desarrollo sostenible; el Convenio 169 de la OIT.

³ Es importante hablar de Iberoamérica pues compartimos rasgos culturales e históricos. Además, la bibliografía que existe en temas de diversidad cultural, interculturalidad y mediación intercultural, sobretodo en contextos hispanohablantes, viene de países como España.

⁴ El concepto de minorías se ha utilizado principalmente como una categoría estadística para definir a grupos pequeños que tienen características culturalmente diversas dentro de una población nacional. Sin embargo, esta categoría está estrechamente vinculada con las relaciones de poder-dominación (política, económica y social) que existen con estos grupos dentro de los Estados-nación. En algunos contextos, señalar a estos grupos como minoritarios corresponde más a un asunto de poder que a un asunto estadístico, pues proporcionalmente, estos grupos no son pequeños (como la población hispana en Estados Unidos o la población indígena y campesina en Bolivia) (Olivé, 2011; Castles y Miller, 2004). En este contexto, las minorías pueden entenderse desde lo sociodemográfico, como desde lo político.

⁵ En México existen más de 60 pueblos originarios, descendientes de la población esclava proveniente de África, migrantes de múltiples corrientes y migrantes de retorno. (Salmerón, 2014)

enriquecimiento de su cultura, cosmovisiones, costumbres, tradiciones y conocimientos (Salmerón, 2014). La necesidad de establecer una sociedad capaz de mantener relaciones de respeto y equidad dentro de ese abanico cultural, ha obligado a repensar el país como una nación multicultural⁶ y crear espacios, instituciones, instrumentos y estrategias que atiendan y busquen soluciones a estas demandas.

Para poder afrontar y resolver aquellos problemas que se presentan dentro de nuestros contextos culturalmente diversos, en las últimas dos décadas en México se ha apostado por incluir la interculturalidad como un modelo de gestión de la diversidad cultural. Dicho modelo ha permeado en distintos ámbitos como el educativo, el jurídico y el de salud. No obstante, la mirada que se plantea desde lo institucional no siempre logra aterrizar el discurso intercultural ni encontrar soluciones prácticas que atiendan todas las demandas que tienen los grupos diversos (reconocimiento histórico, político y de derechos, por mencionar algunas).

En las siguientes páginas hablaré de la concepción de interculturalidad de la que partiré para reflexionar sobre la experiencia que tuve a lo largo de mi servicio social. Esta concepción está estrechamente relacionada con un enfoque institucional pues responde a una experiencia práctica dentro de un contexto específico. Por ello, las siguientes líneas tienen el objetivo de exponer el enfoque intercultural que se hizo transversal en la experiencia práctica y que permite hacer una serie de reflexiones de la misma. Sin dejar de lado la importancia y la necesidad de posicionarse críticamente ante el discurso interculturalista, los objetivos de este informe no contemplan este debate.

1.2 ¿Qué entendemos por interculturalidad?

La interculturalidad es un concepto que se ha construido histórica y contextualmente, lo cual hace imposible dar una definición consolidada y única (Schmelkes, 2003; Dietz y Mateos Cortés, 2011), es por eso que la interculturalidad se entiende y se aplica de manera distinta alrededor del mundo, oscilando entre nociones multi e interculturales. El ámbito educativo ha sido uno de los espacios en el que más se ha discutido sobre estas nociones, ya sea a nivel académico (de discurso) o en su aplicación en políticas educativas y estrategias pedagógicas.

⁶ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2º, reconoce a México como una nación pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas.

Ante tal oscilación, me parece necesario distinguir entre ambas concepciones. Como dice Giménez Romero (2003) ambos planteamientos tienen en común los pilares del pluralismo cultural (valoración positiva de la diversidad, igualdad y no discriminación por razones de diferenciación etnocultural de las personas, respeto al diferente, etc.) y pueden considerarse concreciones sucesivas del paradigma pluralista (p.4). La diferencia está en que la interculturalidad surge tras constatar el fracaso del multiculturalismo, pues éste tiene límites y errores —lo cual no niega los méritos ni las aportaciones de la perspectiva multiculturalista— (Giménez Romero, 2003, p.4). Es por ello que antes de abordar la perspectiva intercultural, es necesario hacer breves anotaciones sobre el pluralismo cultural y la multiculturalidad o multiculturalismo.

Pluralismo cultural

El pluralismo cultural es una filosofía política que se presenta en la década de los sesenta como un nuevo paradigma que busca principalmente oponerse al racismo y superar el asimilacionismo (Giménez Romero, 2003). Al igual que los otros conceptos referidos en este apartado, el pluralismo cultural tiene diferentes acepciones. En primer lugar, connota la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social, ya sea en una región, comunidad local, una entidad supranacional o en un Estado-nación (Giménez Romero, 2003, p. 7-8; Rojas, 2005). Por otro lado, el “pluralismo cultural” también se entiende como una determinada concepción de la diversidad cultural y una determinada propuesta sobre la forma de gestionarla.

En el pluralismo cultural, la diversidad cultural es positiva por enriquecedora, pues evita homogeneizar la sociedad y llama a todas las expresiones culturales, étnicas, lingüísticas y religiosas a formar parte de la comunidad sociopolítica y a desarrollarse sin represión.

Según Carlos Giménez Romero (2003) el pluralismo cultural postula una sociedad “en la cual las personas son iguales en derecho, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en su distintividad cultural, lingüística y religiosa” (p.8). Es decir, una sociedad en donde se den relaciones de respeto en igualdad de condiciones.

Para este mismo autor, dicho paradigma se basa en dos principios fundamentales:

- El principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, nacionalidad, origen regional, etc.
- El principio de diferencia o respeto y aceptación *del otro*. (Giménez 1997, 2002a).

El pluralismo cultural es una propuesta en contra de la exclusión (racismo, xenofobia, “limpieza étnica”, etc.). Asimismo, pretende superar los supuestos modelos de inclusión (Giménez Romero, 2003), entre los que predominan el asimilacionista e integracionista —como en el caso de México— que más bien buscan la desaparición de los grupos considerados como minoritarios. (Schmelkes y López, p. 20)

Multiculturalidad y multiculturalismo

La multiculturalidad aparece en Europa, Estados Unidos y Canadá, a finales del siglo pasado con el propósito de visualizar y tematizar la diversidad cultural, así como explicar los movimientos migratorios (Dietz y Mateos Cortés, 2011, p.24). En estos países, “la multiculturalidad comienza a introducirse [...] para designar un estado de cosas positivo ligado al pluralismo cultural.” (Ochoa 2015, p. 120).⁷ En otras palabras, se introduce como parte del pluralismo cultural con el fin de acentuar que la diversidad cultural es positiva y que ésta puede gestionarse para el bien de las naciones.

En ese momento, la distinción semántica entre multiculturalidad y multiculturalismo era casi imperceptible, sin embargo, es importante anotar que la multiculturalidad es una realidad —un proceso cultural e histórico— y el multiculturalismo un modelo de gestión de esta realidad. Es decir, la multiculturalidad da cuenta de la presencia de grupos culturales minoritarios en contacto con otro mayoritario (hegemónico) y de la necesidad de atender las demandas (visibilidad social y presencia pública) de los distintos grupos minoritarios. (Dietz y Mateos Cortés, 2011; Ochoa, 2015)

El multiculturalismo parte de esta realidad y, como respuesta institucional específica, busca dar soluciones a estas demandas a partir de políticas de la diferencia o del

⁷ En América Latina, los discursos multiculturales se introducen en realidades muy distintas a las anglosajonas, enfrentándose a realidades pluriétnicas con respuestas institucionales homogeneizantes. Como veremos más adelante, en México el multiculturalismo —o la interculturalidad, según el caso— se adopta y se adapta a partir de las necesidades del Estado-nación. En nuestro país, como en muchos otros, el ámbito educativo es el espacio idóneo para aplicar políticas que enfrenten o gestionen la diversidad cultural, con el fin de consolidar el proyecto sociopolítico al que cada gobierno aspira.

reconocimiento⁸. En ese sentido, el multiculturalismo surge cuando la estrategia de la “política de la diferencia” es la de la separación (relativa) de los grupos —es la conocida metáfora del mosaico donde cada grupo tiene su parcela, pero no se produce interrelación alguna (Ochoa, 2015, p. 133).

Ante esta situación, el planteamiento multicultural ha recibido varias críticas desde el debate político y los estudios científico-sociales (Malgesini y Giménez, 1997). Estas críticas tienen como foco común la insuficiencia de este planteamiento como proyecto de cohesión social en comunidades con gran diversidad cultural (Giménez Romero, 2003, p. 13). Esto debido a que tanto la multiculturalidad como el multiculturalismo únicamente constatan la existencia de las diferencias y promueven su reconocimiento sin estudiar ni promover las interacciones, intercambios e hibridaciones (Dietz y Mateos Cortés, 2011). De igual forma, desde el posicionamiento neorracista, el multiculturalismo puede favorecer la exclusión, ya que la mera coexistencia de diversas culturas no implica que se vea positivo entrar en contacto entre ellas. Esto provoca que las culturas minoritarias —frente a unas hegemónicas— se queden al margen de los procesos socio políticos.⁹ (Ochoa, 2015; Giménez Romero, 2012)

A partir de estas críticas, aparecen los planteamientos interculturalistas, los cuales ponen mayor énfasis a la interrelación de las culturas en igualdad de condiciones. Estos planteamientos, al igual que los multiculturalistas, tendrán un gran peso en el ámbito educativo, como se verá más adelante.

Estas anotaciones permiten introducir y exponer, a continuación, la perspectiva intercultural de una forma más clara. Además, posibilitan comprender por qué varias instituciones, colectivos

⁸ En la década de los noventa, el derecho a la diferencia se propone y fundamenta como un nuevo corpus de derechos que enriqueció la cuarta generación de los derechos humanos. La idea del derecho a la diferencia se relaciona y se alimenta a su vez de las concepciones sobre la ciudadanía diferenciada de M. Young. Esas ideas se fundamentan con las políticas del reconocimiento, desarrollada por Taylor quien sitúa la categoría del reconocimiento *del otro* en el centro de los valores y virtudes de la sociedad democrática. Al reflexionar y aplicar estas ideas al contexto de la regulación de la vida social, del ejercicio de los derechos, de la relación entre democracia y pluralismo, de la aceptación de las minorías autóctonas y alóctonas, aparecieron formulaciones como las de Kymlicka sobre la ciudadanía multicultural. Asimismo, surgieron propuestas como las de Amartya Sen (Premio Nobel de Economía) quien se ha referido a la libertad cultural como otra forma de concebir la misma idea de que tenemos derecho a expresar, vivir, manifestar y transmitir nuestra forma de ser, sentir y pensar, marcadas por nuestra herencia, identidad y pertenencia cultural, étnica, religiosa o lingüística. (Giménez Romero, 2012, pp.53-54)

⁹ “En este sentido, el multiculturalismo subraya en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias, corriendo el riesgo de encerrar a los individuos en una identidad fija e inmutable, reforzando las fronteras entre los grupos y acentuando los riesgos de tolerancia y rechazo entre personas y colectivos”. (Ochoa, 2015)

e individuos han apostado por la introducción en diferentes espacios, de la interculturalidad como alternativa. Esto, sin dejar de lado todo el camino que aún falta por reflexionar y recorrer para que la interculturalidad se convierta en una alternativa cada vez más tangible para atender las necesidades específicas de desigualdad y violencia estructural que hay detrás de todo este discurso.

1.2.1 La perspectiva intercultural

Como ya se dijo antes, el multiculturalismo y la interculturalidad son dos modalidades del pluralismo cultural; la segunda nace tras constatar los límites, fracaso y errores de la primera. Esto sin quitarle mérito a las aportaciones multiculturales sobre la no discriminación y el reconocimiento *del otro*.¹⁰

La perspectiva intercultural pone énfasis en el terreno de la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferentes (Giménez Romero, 2003, p. 13). Trasciende el planteamiento multicultural, pues busca ir más allá de la mera coexistencia de las culturas y propone algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas (Giménez Romero, 2003, p. 13; Giménez 2012, p. 58). Es decir, la multiculturalidad pone acento en la especificidad de cada cultura (la diferencia) y la necesidad de reconocimiento de las identidades diversas, mientras que la interculturalidad se centra en la relación entre culturas y busca los espacios en común sobre los que sea posible establecer vínculos e interactuar por encima de las diferencias. Ambas son necesarias, la segunda como transformación de la primera. Mientras la multiculturalidad busca la coexistencia, la interculturalidad trabaja por la convivencia. (Ochoa 2015, p. 138)

Una vez establecidas las condiciones normativas y políticas que garanticen la igualdad y el respeto (que propone y pretende garantizar el multiculturalismo), el interculturalismo¹¹ da un paso más y promueve la interacción e interrelación entre personas. Es decir, este modelo de gestión de la diversidad propone relaciones significativas entre grupos culturales que motiven el intercambio e interacciones en libertad y en igualdad de condiciones que, manteniendo sus identidades propias, favorezcan el reconocimiento y crecimiento de ambas culturas o grupos

¹⁰ Si bien ambas modalidades del pluralismo cultural comparten los principios de igualdad y diferencia, el interculturalismo añade un tercero, que autores como Giménez Romero (2003) ha sintetizado como el principio de interacción positiva.

¹¹ Es importante señalar que existe una distinción semántica en la cual la interculturalidad es la realidad a la que nos enfrentamos y el interculturalismo es el modelo de gestión de esta realidad. Sin embargo, para fines de este informe usaré el término 'interculturalidad' indistintamente.

sociales (Ochoa, 2015). Para ser esto posible, la interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la identidad y la cultura (Fuentes y Campos, 2018). Es decir, ni una ni otra son únicas y estáticas, ambas cambian y son significativas según el tiempo y el contexto en el que se construyen.

Tanto identidad como cultura, han pasado por procesos históricos para ser definidos y formados como conceptos dentro de las ciencias sociales. Estos conceptos están estrechamente interrelacionados y son indisolubles pues, como dice Gilberto Giménez (2003), la identidad se construye a partir de la apropiación de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro grupo, en nuestro entorno social o en nuestra sociedad. Dependiendo de la visión de cultura que se tenga, serán entendidas y tratadas las identidades.

Así, se ha pasado de pensar en la cultura como un conjunto homogéneo, estático e inmodificable de significados —visión que implicó esencializar procesos de identificación (individual o colectiva), pues se concebía que la identidad tenía una sola forma posible de existir y de ser tratada; a otra en la que la cultura se percibe como un entramado dinámico de significados, los cuales son construidos y apropiados por los individuos según el tiempo y el contexto¹²—. Esta última visión de la cultura permite pensar que la identidad tiene significados que son estables y persisten a lo largo del tiempo (“zonas de estabilidad” y persistencia) y otros que cambian o se modifican eventualmente (“zonas de movilidad” y cambio) según el tiempo y el contexto. (Giménez, 2003)

La identidad, entendida como un grupo de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos, etc.), posibilita que los actores sociales (individuales o colectivos) se reconozcan entre sí, marquen sus fronteras y se distingan de los demás actores en un espacio históricamente específico y socialmente estructurado. (Giménez, 2003, p.5)

Como diría Gilberto Giménez (2003), la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor dicho, intersubjetivo) de la cultura, pues la cultura se interioriza de forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores (p.1). En ese sentido, la identidad es una construcción social que influye y direcciona, en gran medida, las representaciones y acciones de los actores sociales, a nivel individual o colectivo, diferenciándolos de *los otros*; a su vez, las acciones y representaciones también impactan en la

¹² Gilberto Giménez (2003) retoma la definición de cultura que hace Clifford Geertz en 1992, quien afirma, citando a Max Weber, que la cultura es una “telaraña de significados” la que hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos inevitablemente atrapados (p. 20).

identidad, creando una relación dialéctica de estos aspectos. Con esta perspectiva, el trato a la identidad puede dejar de ser esencialista pues se reconoce como una construcción particular y, por lo tanto, permite ponerla en diálogo con otras identidades. Cuando se reconoce que la identidad propia no existe sino a partir de *los otros*, es posible aceptar que no es la única y, en consecuencia, que existen otras identidades y otras culturas igualmente válidas.

Así entonces, para la interculturalidad, identidad y cultura están en constante construcción y cambio, ya que reconoce que las nuevas experiencias, los saberes y las memorias se van adquiriendo y transmitiendo a través del contacto con *otras* y *otros* (Fuentes y Campos, 2018, p.28-29). Diferentes identidades, saberes, memorias y distintos puntos de vista podrían convivir horizontalmente en igualdad de condiciones, y reconocerse y valorarse mutuamente.

Este contacto cultural influye directamente en la identidad, en tanto que la tradición y cultura propias ya no se ven como las únicas válidas y legítimas para construir la realidad. Al relativizar lo propio y cuestionar los parámetros epistemológicos y éticos se puede producir un conflicto (Schmelkes y López, p. 22), ya sea a nivel personal o colectivo. En este sentido, se puede decir que los procesos de identificación y de reconocimiento atraviesan por lo intersubjetivo y reclaman el manejo de emociones que devienen estas situaciones.

De acuerdo con lo anterior, se puede anotar que el interculturalismo incorpora una base de regulación pacífica de la conflictividad interétnica pues pone la convivencia en el centro del programa. Si el multiculturalismo aborda la diversidad, la interculturalidad, entonces, trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad. La regulación necesitará de agentes sociales o profesionales capacitados para llevarla a cabo, es decir, de mediadores o mediadoras interculturales. Estos agentes, como se verá en el tercer y cuarto capítulo, tendrán la tarea de facilitar y acompañar a los individuos o grupos culturales en el desarrollo de competencias para la comunicación, el diálogo intercultural y el manejo de emociones ante un conflicto. (Ochoa, 2015)

Ahora bien, apostar por la construcción de (inter)relaciones de respeto y en igualdad de condiciones, entre diferentes culturas o grupos sociales, así como guiar el desarrollo de competencias interculturales no es tarea fácil y requiere de mucho trabajo conjunto. La interculturalidad es un enfoque que se ha insertado en el debate académico y político tan sólo hace un par de décadas, es por ello que mucha gente, grupos e instituciones en diferentes niveles trabajan constantemente para edificar esta realidad, y adoptan y adaptan el discurso a sus

contextos y necesidades específicas. La interculturalidad sigue en construcción pues aún es un ideal a alcanzar que requiere de mucho trabajo y esfuerzo por parte de todas y todos.

En este sentido, el camino hacia la construcción de la interculturalidad como paradigma, requerirá que las instituciones incluyan paulatinamente una mirada más crítica de esta perspectiva que encamine acciones hacia cambios más profundos y estructurales. Sin embargo, la experiencia apunta que la visión intercultural que se observa en algunas instituciones (como en la SEP), de una u otra forma, ha servido para hacer operativo un enfoque tan complejo como el intercultural en una sociedad tan desigual como la mexicana. Es decir que, desde lo funcional, se ha encontrado un intersticio para incidir en las realidades (con las desigualdades e injusticias que les atraviesan) de las personas con las que se ha trabajado, sin dejar de reconocer el contexto institucional del que se parte. Esto, claro, no impide reflexionar ni abordar la interculturalidad desde otras perspectivas (la interculturalidad crítica¹³, por ejemplo), empero, como ya lo mencionaba, este debate no corresponde a los objetivos de este informe.

Ahora bien, si pensamos que la educación es, idealmente, un espacio de innovación y cambio, los proyectos interculturales que se gestan en estos espacios —ya sea formales o no formales— pueden resultar idóneos para la formación de personas reflexivas, abiertas y dispuestas al diálogo, así como comprometidas con su entorno, responsables de sus actos y respetuosas con las personas que les rodean.

1.2.2 La interculturalidad en la educación

El campo educativo es un espacio idóneo para poner en marcha políticas y enfoques que permitan concretar la interculturalidad. La educación ha sido y es, un ejemplo concreto de cómo han ido surgiendo alternativas interculturales a la hora de gestionar la diversidad (Ochoa, 2015). Las alternativas interculturales, claro, aparecen una vez aceptados los límites y errores tanto de las políticas asimilacionistas como de los enfoques multiculturalistas.

¹³ Autoras como Walsh (2010) explica el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas. La primera es la interculturalidad relacional, la cual hace referencia al contacto entre culturas que puede darse en condiciones de igualdad o desigualdad. La segunda es la interculturalidad funcional que se enraiza en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida; es decir, es funcional al sistema neoliberal existente, en tanto no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales. Y, por último, la interculturalidad crítica que parte del problema estructural-colonial-racial y requiere construirse desde abajo apuntalando la necesidad de transformar las estructuras, las instituciones y las relaciones sociales. Esta última perspectiva, aún no existe pues es algo por construir.

Según Ochoa (2015), los modelos explicativos de los que se había servido la educación para tratar la diversidad cultural son básicamente de dos tipos. Por un lado, modelos que tienen una consideración negativa de las diferencias, entendidas éstas como carencias con respecto a un modelo ideal y homogeneizador. En México, por ejemplo, ante la “necesidad” de construir una sola cultura nacional, las políticas educativas se basaron en el asimilacionismo, ya que sus postulados fueron —y en algunos casos son— castellanizar a los miembros de los diferentes pueblos indígenas, negando sus culturas e idiomas propios¹⁴ (Rojas, 2005).

Por otro lado, los modelos que entendían las diferencias inherentes al ser humano, pero que corrían el riesgo de enfatizar en exceso lo diferencial y esencializarlo; es decir, modelos educativos multiculturales. Ante las demandas de los pueblos indígenas en nuestro país, las políticas educativas intentaron darle un giro a la educación e implementaron la educación bilingüe bicultural, en la que se pretendió usar un enfoque binario (español-lengua indígena) del currículum y material didáctico. A pesar de que se empezó a reconocer el derecho a la diferencia, en la práctica este enfoque mantenía —y mantiene— relaciones asimétricas (minorías-cultura dominante)¹⁵. (Dietz y Mateos Cortés, 2011)

La perspectiva intercultural en la educación surge como respuesta y alternativa a estos modelos y se plantea como una nueva forma de gestionar la diversidad cultural. La interculturalidad camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad, a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferente. (Escarbajal, 2013, p.93)

En este sentido, la educación intercultural sería una acción educativa que trata de atender las necesidades culturales (tanto privadas como públicas), afectivas y cognitivas de los grupos y de los individuos de todos los colectivos presentes en una sociedad, a la vez que promueve la paridad de logros educacionales (entre grupos y entre individuos), el respeto y la tolerancia mutuos (Ochoa, 2015, p.140). Para ello, tendrá como objetivo capacitar personas (agentes educativos, instituciones y servidores públicos) con competencias interculturales y hará uso del diálogo [intercultural] como método de apertura *al otro* pues, como diría Panikkar (2006), la

¹⁴ Las instituciones educativas son producto de sus respectivos Estado-nación y por lo tanto reflejan el particular “tratamiento de la diversidad” y sus límites hegemónicos. El proceso de interculturalización de las instituciones en México está en curso y tiene un trasfondo en la historia del indigenismo y en el nacionalismo cultural y pedagógico. (Dietz y Mateos Cortés, 2011, p. 3)

¹⁵ El multiculturalismo aparece en América Latina como una importación de lo que estaba pasando en los países europeos y anglosajonas. (Dietz y Mateos Cortés, 2011)

interculturalidad no es cuestión de traducción, sino de comunicación y también de fecundación mutua; no es lenguaje de una sola dirección (pp. 63-64).

La educación intercultural en México, surge tras el fracaso del indigenismo como proyecto integrador y homogeneizador¹⁶. Ante las reivindicaciones de la autonomía comunal y regional que se dan a principios de la década de los noventa¹⁷, se replantea el debate sobre la educación bilingüe bicultural y se decide transformarla en educación intercultural y bilingüe (EIB). Este subsistema educativo dedicado principalmente a la población indígena, reconoce la diversidad ya no como un problema o como un recurso, sino como un derecho colectivo (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Como veremos en el capítulo siguiente, para construir y poner en marcha esta perspectiva en el contexto educativo mexicano se creó la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), oficina especializada de la Secretaría de Educación Pública.

En suma, la interculturalidad busca dar alternativas y respuestas positivas a los problemas planteados por la complejidad de las relaciones entre culturas diferenciadas. La interculturalidad, no es solamente un modelo de gestión sino, sobre todo, es un modelo político, educativo y social que tiene una fuerte carga de compromiso ético y de defensa de los derechos humanos (Ochoa, 2015, pp.151-152). Es en este entendido que cobra sentido hacer transversal el enfoque intercultural en el sistema educativo, pues permite construir competencias de respeto e igualdad en diferentes espacios y contextos. Asimismo, permite cristalizar la interculturalidad en la práctica, al acompañar y guiar procesos de desarrollo¹⁸ social —a partir del reconocimiento de una ciudadanía compleja— fuera de los espacios escolarizados de la educación (educación no formal y/o educación informal).

Esto podrá aplicarse siempre y cuando se parta del hecho de que no todos tienen acceso a la educación y no toda la educación es pertinente. Es decir, los espacios educativos no formales (o en algunos casos formales) resultarán idóneos para cristalizar el enfoque intercultural cuando

¹⁶ El enfoque fue adoptado en el sistema educativo en 1996. Antes ya se aplicaba en campo de la salud y en la antropología aplicada. (Dietz y Mateos Cortés, 2011)

¹⁷ En la década de los noventa, las reivindicaciones indígenas estarán orientadas a la lucha por la autonomía comunal. La comunidad y autonomía serán nociones centrales en la agenda política. El levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, es un ejemplo de ello. (Dietz y Mateos Cortés, 2011)

¹⁸ Se ha debatido mucho sobre el uso del concepto de desarrollo pues responde a una forma de ver y vivir el mundo desde Occidente (lo cual ha invisibilizado el abanico de cosmovisiones que existen en el mundo). Sin embargo, la educación intercultural en México ha estado sujeta a discursos programáticos, agendas políticas y objetivos sexenales, por decir algunos, que parten del marco del desarrollo (como el caso del Plan Nacional de Desarrollo), lo cual implica que dentro de la CGEIB sí se use este término (aunque no sea un concepto dominante). Por lo tanto, en este informe se ha optado por usar este término con la intención de responder a la experiencia práctica.

se reconozca que se está actuando en una situación y contexto concreto con personas específicas, así como se comprenda que estos procesos educativos tienen limitaciones contextuales y estructurales. Como se verá más adelante, los conceptos y las reflexiones que se presentan en este informe, surgen de una experiencia que se dio en una dependencia pública que cuenta con una perspectiva propia y objetivos y funciones determinadas, situación que no permite, de entrada, posicionarse desde la interculturalidad crítica, por ejemplo.

Sin embargo, a través de estrategias bien pensadas, la DENFV ha ido integrando poco a poco una mirada más compleja de la interculturalidad que permite ver y hablar más sobre desigualdad e injusticia educativa, o abrir espacios de contención emocional en los procesos educativos.

1.2.3 La interculturalidad como actitud

Hasta ahora he expuesto brevemente el modelo de la interculturalidad como propuesta analítica y cognoscitiva, he abordado cómo surge el enfoque intercultural y cómo, desde las instituciones, se ha insertado en el ámbito educativo. No obstante, la interculturalidad no solamente es un concepto de análisis ni sólo útil a nivel institucional, por el contrario, la interculturalidad es una herramienta que puede cristalizarse en lo cotidiano y volverse transversal en nuestras vidas. Es decir, las alternativas interculturales pueden permear el ámbito social y el individual a partir del desarrollo y puesta en práctica de ciertas competencias. Para que la interculturalidad se fije en la realidad, estas competencias necesitan operar tanto a nivel subjetivo como a nivel intersubjetivo.

Al respecto, autores como Ochoa (2015) y Panikkar (2006) consideran que la interculturalidad empieza en uno mismo, lo cual nos obliga a ser reflexivos. La interculturalidad nos desestabiliza, contesta ideas y convicciones enraizadas en lo más profundo de las culturas (Panikkar, 2006, p. 19 y 109). Obliga a cuestionarnos y nos exige salir del centro para poner en duda las convicciones propias (Ochoa, 2015, p. 148). La interculturalidad nos revela los límites propios y nos dice que la visión propia del mundo no es la única.

Esto implica mantener un diálogo con nosotros mismos, una meta-cognición, lo cual no puede ocurrir si se espera que éste sea puramente objetivo, dejando a un lado la subjetividad (Panikkar, 2006). Enfrentarse a la interculturalidad implica todo un proceso de transformación y de autoconocimiento. Como dice Ochoa (2015) la interculturalidad “nos habla de una nueva conciencia mental y afectiva que permite a la [o las] persona[s] negociar nuevas formas de

realidad” (p.153). Es decir, la interculturalidad permite entender que nuestra realidad no es la única y, por consiguiente, nos posibilita apertura y diálogo con otras visiones del mundo. Esto requiere un compromiso intelectual y afectivo, tanto a nivel individual como colectivo.

Para ello, además de los cambios estructurales que deben hacerse, habrá que llevar a cabo un conjunto de transformaciones individuales (nivel subjetivo) y una serie de cambios en el comportamiento y la comunicación (nivel intersubjetivo) que permitan el desarrollo de habilidades y actitudes para lograr entender, desde otra perspectiva, las relaciones culturales y buscar comunicarse y relacionarse horizontalmente. En otras palabras, para llevar a cabo un encuentro intercultural habrá que desarrollar una serie de competencias interculturales.

Sin embargo, esta experiencia transformativa implica riesgos y lleva consigo la aceptación de la vulnerabilidad humana (Panikkar, 2006): darse cuenta que el propio mundo no es el único mundo probable puede generar angustia, o poner a prueba la capacidad de diálogo, podría generar miedo. El encuentro intercultural favorece el aprehender la cultura *del otro* y, en palabras de Panikkar (2006) la tolerancia mutua; pero a su vez resulta difícil, pues enfrentarnos a otras visiones del mundo nos produce incomodidad.

En este proceso de transformación, las personas deberán ser acompañadas para que poco a poco puedan ir atravesando los miedos, la incertidumbre y los conflictos que devengan del encuentro intercultural. El acompañamiento tendrá la obligación de voltear a ver el ámbito subjetivo y encontrar mecanismos que atiendan las necesidades emocionales.

Para que el enfoque intercultural se cristalice en la realidad de forma crítica y consciente, los procesos educativos deberán atender estas necesidades y apostar por incluir las aptitudes emocionales como parte de las competencias que necesitamos para construir una sociedad intercultural. Como se verá en el tercer capítulo, la mediación intercultural tendrá como una de sus tareas principales acompañar el proceso educativo, guiando el desarrollo de competencias interculturales, con énfasis en herramientas de resolución de conflictos, así como facilitando herramientas para el manejo de emociones.

En resumen, la interculturalidad puede entenderse como un proyecto, una actitud, un compromiso, con una finalidad práctica y fijada en la realidad (Ochoa, 2015, p.139): generar alternativas ante los problemas planteados en las relaciones multiculturales. La interculturalidad, como dice Ochoa (2015), no es algo que viene de arriba y se impone, sino que se construye desde abajo —en y para la comunidad— e implica un trabajo individual y

colectivo. La apertura hacia la interculturalidad es subversiva al lograr desestabilizar y evidenciar que nuestra visión del mundo no es la única verdadera; pero, a su vez, es enriquecedora ya que evita que seamos intransigentes al posicionarnos críticamente e, incluso, permite que descubramos las raíces propias de nuestra cultura (Panikkar, 2006, p. 109). Así, el encuentro intercultural se convierte en una experiencia transformativa que no te permite regresar al punto de partida (Ochoa, 2006, p.148).

Los esfuerzos educativos por llevar a cabo estas experiencias transformativas han permitido introducir el enfoque intercultural en nuestro país. Los espacios no formales de la educación se han convertido en un potente aliado del enfoque, pues han acercado estas aptitudes a diferentes actores y comunidades en distintos espacios y contextos. Asimismo, se ha podido empezar a gestar cambios significativos en las formas que vemos y experimentamos la diversidad cultural.

La CGEIB, realiza proyectos interculturales en espacios no formales de la educación, los cuales están encaminados a gestar procesos de fortalecimiento y transformación del tejido social desde la propia comunidad. Sin embargo, como bien sugiere la interculturalidad, habrá que mirar estos procesos, que normalmente los guían las instituciones, de una forma crítica y reflexiva. Es por ello que, en este informe, uno de sus proyectos es objeto de análisis y reflexión.

En el siguiente capítulo, con el fin de contextualizar este proyecto, describiré a la CGEIB y a su Dirección de Educación No Formal y Vinculación (área responsable de guiar mi servicio social) para así poder hablar sobre educación no formal (ENF) con perspectiva intercultural y la importancia del diálogo en estos procesos.

Capítulo 2. La educación no formal: un foro idóneo para la construcción de relaciones interculturales

El presente capítulo tiene la intención de contextualizar el proyecto en el que participé durante mi servicio social. Para ello haré una descripción de la institución donde realicé el servicio social: la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Este apartado expondrá los objetivos, las líneas de acción y el proceso de consolidación de esta oficina. Esto permitirá introducir a la Dirección de Educación No formal y Vinculación (DENFV), área responsable de mi participación como prestadora de servicio social, para poder hablar sobre la educación no formal (ENF) con perspectiva intercultural y la importancia del diálogo en estos procesos.

Asimismo, pretendo visibilizar los nodos específicos donde la mediación social intercultural se encuentra con el enfoque educativo intercultural que tiene la CGEIB y más específicamente, aquellos que plantea la Dirección de Educación No Formal y Vinculación. Igualmente, quedará expuesto en qué parte de los procesos educativos toma relevancia el desarrollo de aptitudes emocionales.

2.1 ¿Qué es la CGEIB?

Alcanzar una sociedad intercultural implica incidir en los ámbitos social, económico, político y cultural para así lograr transformar la realidad y las relaciones que en ella se dan, en un marco de respeto e igualdad. Esto implica una tarea compleja y conjunta —entre gobierno, instituciones y sociedad civil— para lo cual, en muchos países como en México, se ha hecho la propuesta de trabajar desde lo educativo. (Fuentes y Campos, 2018, p. 20-21)

Es desde la educación que se puede realizar la transmisión, la reproducción y la recreación de la cultura, así como la socialización (primaria o secundaria) de las personas (Noriega Chávez, 2003, p.325). Durante nuestros procesos educativos y de socialización las personas comprendemos, internalizamos y nos apropiamos de ciertos roles, actitudes y valores que rigen la sociedad a la que pertenecemos: desde los valores aprendidos en casa, hasta los temas diversos que se imparten en las escuelas. En ese sentido, la educación se ha considerado como un espacio transformativo, en el que las dinámicas y las relaciones interpersonales, los temas y las competencias aprendidas marcarán la formación de ciudadanas y ciudadanos.

Los desafíos a los que nos enfrentamos hoy en día, demandan una educación crítica, horizontal y empática con las realidades diversas. Una educación así exige que se garanticen condiciones de inclusión, pertinencia y calidad en todos los ámbitos, incluida la escuela, pero que puedan traspasar sus paredes. Es decir, incluir en los objetivos y programas educativos los espacios no formales de la educación.

Bajo esta mirada, a principios del milenio, en México se tuvo la intención —aunque no se logró en realidad— de transformar el sistema educativo nacional para que las y los ciudadanos puedan desarrollar competencias de tolerancia, respeto y no discriminación, participación social, conocimiento-reconocimiento-valoración *del otro* y comprensión de la diversidad (CGEIB, 2014, p.28).

Para alcanzar esto, la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuenta con la Coordinación General de Educación, Intercultural y Bilingüe (CGEIB)¹⁹, una oficina especializada que se creó con la intención de impulsar, coordinar y garantizar que “el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los tipos, niveles, servicios y modalidades educativas” (CGEIB, 2015, p. 9). La CGEIB tiene como tarea central encausar la interculturalidad, es decir que, al trabajar en diferentes espacios educativos (formales y no formales), la interculturalidad sea funcional y se cristalice en la práctica (CGEIB, 2015; Fuentes y Campos, 2018).

La creación de esta oficina implicó pasar por un proceso de investigación que permitiera asentar las bases a través de las cuales se regiría la Coordinación para alcanzar sus objetivos. Así, en los primeros años de la CGEIB, se trabajó en un diagnóstico que develara el contexto, las necesidades y el camino a través del cual se iba a introducir la interculturalidad en el sistema educativo mexicano. En esta primera fase se fue construyendo una perspectiva propia del enfoque intercultural en la educación mexicana y surgieron textos como *El enfoque intercultural en educación* (Schmelkes y López, 2014); *Intraculturalidad y materiales didácticos* (Riess Carranza, 2013); y *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria* (Alonso Aguirre et al., 2013), por mencionar algunos, que después se cristalizarían en una política pública —como veremos más adelante.

¹⁹ Creada por Decreto Presidencial el 22 de enero de 2001, publicado en el Diario Oficial de la Federación (2013).

Esta anotación permite exponer que la CGEIB hizo un trabajo que permitió que el discurso y los objetivos planteados desde arriba (Gobierno-SEP) pudieran comenzar a aterrizar en textos y acciones más palpables. La consolidación de esta Coordinación ha pasado por un proceso en el que constantemente se hace el esfuerzo por investigar, observar, ajustar y proponer cosas nuevas. En consecuencia, los proyectos que se realizan desde las diferentes Direcciones de esta oficina han tenido la intención de alcanzar los objetivos planteados, aunque muchas veces no se logren completamente.

Por mencionar un ejemplo, para alcanzar el objetivo general expuesto anteriormente, y lograr llevar el enfoque intercultural a todos los niveles, servicios y modalidades educativas en un país tan grande como el nuestro, resulta sumamente complicado. La CGEIB se enfrenta a varias limitaciones, internas y externas: es una oficina joven y pequeña, los recursos económicos y humanos son restringidos —lo cual tiene que ver con cómo se distribuye el presupuesto dentro de la Secretaría de Educación Pública—.

Lo anterior se relaciona directamente con la nómina actual de la CGEIB. En un inicio esta oficina contaba con más de 100 trabajadores, pero conforme fue pasando el tiempo el presupuesto se redujo poco a poco hasta que impactó en las contrataciones. Hoy en día hay un menor número de personal y quienes se han mantenido en la Coordinación desde que ésta se creó, actualmente ocupan la mayoría de los puestos de Dirección (Campos, E, comunicación personal, 2 de julio de 2018). Esta situación podría representar una serie de limitaciones pues, a mi parecer y desde la experiencia que tuve a lo largo de mi servicio social, quienes han trabajado en la Coordinación por más de 15 años están acostumbrados a una forma de trabajo específica y salirse de esa línea no es siempre una opción. Por ello, algunas propuestas nuevas pueden tardar en concretarse.

En esta falta de cambio, también hay que considerar que la política pública en la materia está muy poco coordinada, resultado de una desarticulación entre el diseño y la implementación de la misma. Es decir, la poca coordinación trae como consecuencia que el diseño y el discurso de la política pública no logre bajar y encontrar nuevas formas de accionar para alcanzar los objetivos planteados. Aunado a esto, los cambios que se generan a las políticas públicas pueden ir mucho más rápido de lo que tardan en (re)organizarse o (re)estructurarse todas las instituciones y actores claves que deben incorporar, en sus agendas y acciones, estas innovaciones. Además de todas las limitantes de recursos, personas y lineamientos institucionales que restringen los ámbitos de acción.

Con esto no quiero decir que la CGEIB no realice o haya realizado aportaciones significativas. Por el contrario, es la única oficina especializada de la SEP que trata temas sobre interculturalidad y que incentiva y produce investigación sobre los mismos. Varios textos sobre interculturalidad son producidos y editados por esta Coordinación. Asimismo, hacer estas anotaciones permite poner sobre la mesa que los alcances de esta oficina, sus acciones y sus proyectos, tienen límites que se deben a varias causas — que no me compete ahondar en este informe— pero que ayuda a contextualizar el quehacer de esta institución y, por lo tanto, situar en el tiempo y en el espacio las reflexiones que haré más adelante.

Ahora bien, el proceso de constitución y consolidación de la CGEIB le han permitido fundamentar sus acciones en la definición de educación intercultural, la cual considera como el conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de guiar la formación de personas que sean capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social, con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural y lingüística (Schmelkes y López, 2014, p. 25).

Para la CGEIB, entender estos beneficios requiere tener una perspectiva dinámica de la cultura y la identidad —mirada que, recordemos, introduce la interculturalidad (Ver capítulo 1) —. Al incluir esta perspectiva, la educación intercultural tiene como propósito formar personas que reconozcan que su identidad, como construcción particular, no es la única válida y, en consecuencia, busquen comprender y aceptar otras formas de ver y vivir el mundo (lógicas culturales distintas), en un plano de igualdad y respeto (Salmerón, 2014; CGEIB, 2014, p.10).

Así, desde el ámbito educativo, se pretende contribuir en la eliminación de las asimetrías valorativas que se derivan de las relaciones de subordinación, discriminación y racismo (Salmerón, 2014) y modificar las políticas asimilacionistas que han predominado en el sistema educativo de nuestro país. En ese sentido, al entender la interculturalidad como proyecto sociopolítico, la CGEIB tiene como misión “establecer una educación intercultural para [todas y] todos los mexicanos, y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico” (CGEIB, 2015, p.13).

A partir de esta misión, la CGEIB ha llevado a cabo diversas acciones. Una de ellas fue impulsar y coordinar la puesta en marcha de Universidades y Bachilleratos Interculturales en algunos estados del país. Estos espacios educativos representan una alternativa para la formación, el desarrollo académico y la investigación, con vistas a lograr atender con

pertinencia a jóvenes de origen cultural diverso y, así, potenciar un desarrollo equitativo y justo en nuestra sociedad. (CGEIB-SEP, 2018)

Sobre esta línea, al ser la CGEIB una institución gubernamental, se crea con la intención de contribuir para que México sea un país pluriétnico y multicultural, en un contexto democrático en que valoremos y respetemos nuestra diversidad, al mismo tiempo que afirmemos nuestra identidad como país²⁰. Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas como para la sociedad mayoritaria (Schmelkes y López, 2014, p.25). De ahí que gran parte de sus acciones estén enfocadas a atender a esos grupos culturales y que se hable de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), lo cual no implica no atender otros grupos vulnerables ni dejar de trabajar con toda la sociedad en general. Los proyectos que lleva la Dirección de Educación No Formal y Vinculación, ejemplifican claramente lo anterior.

Estos proyectos, aunque a pequeña escala y como propuesta piloto, están enfocados a diversos agentes educativos: profesores y profesoras de primarias bilingües en Orizaba-Veracruz, gestoras voluntarias que trabajan con adultos mayores en la Delegación Tláhuac, integrantes de organizaciones que trabajan con grupos vulnerables, entre otros.

En todos los proyectos que lleva a cabo esta institución, se hace un esfuerzo por aplicar una forma de gobernanza²¹ que permita que la institución, los agentes educativos y la comunidad en general pueda organizarse, coordinarse y establecer acuerdos para que, en conjunto, se propongan y alcancen los objetivos deseados. Aunque esto puede aplicarse de manera satisfactoria en algunas acciones y proyectos de la CGEIB que tienen un alcance acotado, aún falta mucho para poder lograrlo, debido a la situación particular de esta oficina y de cómo funciona el sistema educativo en general.

²⁰ Como ya mencioné en el capítulo anterior, el ámbito educativo es el espacio idóneo para aplicar políticas que coadyuven a consolidar el proyecto sociopolítico de cada Estado-nación, así como para responder a las necesidades de su(s) sociedad(es).

²¹ El concepto de gobernanza tiene diferentes usos y múltiples acepciones que se determinan fundamentalmente por dos elementos: la disciplina desde la que se utiliza el concepto, y el rol que se le adjudica al Estado. La combinación de estos elementos define un espectro de significados sobre gobernanza que van desde una definición centrada en el Estado, hasta una perspectiva policéntrica con foco en otros actores del sistema (Whittingham Munévar, 2010). La definición de gobernanza que se asume en esta situación cabe dentro de la perspectiva policéntrica y por ello, gobernanza puede entenderse como: “la realización de relaciones políticas entre diversos actores involucrados en el proceso de decidir, ejecutar y evaluar decisiones sobre asuntos de interés público, proceso que puede ser caracterizado como un juego de poder, en el cual competencia y cooperación coexisten como reglas posibles [...]. La forma e interacción entre los diversos actores refleja la calidad del sistema y afecta a cada uno de sus componentes; así como al sistema como totalidad.” (Whittingham Munévar, 2010, p.222).

No obstante, para llegar a alcanzar todos sus objetivos y promover la convivencia y la cohesión social en una sociedad culturalmente diversa como la nuestra, la CGEIB hace transversal el enfoque de respeto y diálogo con la diversidad, nombrado como enfoque intercultural. Este enfoque actúa como la mirada que orienta la acción de la institución y permite que la interculturalidad se cristalice en la práctica (Fuentes y Campos, 2018, p.31). El enfoque intercultural reconoce tres dimensiones: la epistemológica, la ética y la lingüística (CGEIB, 2014; Schmelkes y López, 2014).

Dimensión epistemológica o del conocer: que postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás. Por el contrario, sostiene que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo. Para ello es importante cuestionar nuestros esquemas interiorizados, que también se verán cuestionados por otras culturas, y así establecer un diálogo permanente entre identidades, culturas y conocimientos diversos.

Dimensión ética o del elegir: que denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social. Sustenta el concepto de autonomía como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores, así como el derecho de ejercitar esa elección con base en las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables, los cuales pueden variar de una cultura a otra. En esta dimensión se habla de educación en y para la responsabilidad a partir del desarrollo de competencias éticas y un pensamiento crítico.

Dimensión lingüística o de la comunicación: que considera a la lengua como el elemento central de la vida de un pueblo. Sostiene que la lengua es el vehículo fundamental de denominación y transmisión cultural, por lo que es un elemento esencial en la construcción de la identidad de los miembros de un grupo y el desarrollo de su vida sociocultural. En esta dimensión se pretende alcanzar competencias sociocomunicativas de acuerdo a cada contexto lingüístico, con el propósito de promover la interacción de las distintas lenguas, valorar la diversidad de los usos y, como consecuencia, superar la situación de diglosia²².

²² Se conoce como diglosia la situación que se presenta en una determinada sociedad cuando una o varias lenguas quedan subordinadas a otra que goza de mayor prestigio respecto de las funciones que cumple. La lengua

Ahora bien, como mencionaba antes, la CGEIB es una oficina gubernamental, lo cual la obliga a apearse y trabajar a partir de los planes y acuerdos (nacionales e internacionales) a los que llega el gobierno. En ese sentido, debe atender los compromisos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo (PND)²³ y en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018.

El PSE 2013-2018, tendrá como base la meta nacional *México con Educación de Calidad*, que propone el PND, así como aquellas líneas de acción transversal, que por su naturaleza, le corresponden al sector educativo.²⁴ Como también señala el PND, el enfoque consistirá en promover políticas que acerquen lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar, para así lograr una educación de calidad y promover una educación pertinente como factor para el desarrollo y el fortalecimiento cultural de los diversos grupos sociales que componen la nación, una sana convivencia, y el aprendizaje a lo largo de la vida. (CGEIB, 2014, p.10; ver Diario Oficial de la Federación, 2013)

Dentro de estos compromisos, como señala Salmerón (2014), uno de los retos sustanciales es alcanzar la calidad de los aprendizajes con inclusión y equidad de oportunidades. Asimismo, asevera que esto implica un desafío formidable si tomamos en cuenta que México es un país mega diverso, cultural y lingüísticamente. En este contexto, la CGEIB, a partir de lo que establece el PSE 2013-2018, busca llevar a cabo una educación de calidad y con pertinencia para todas y todos, para lo cual ha impulsado el Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018 como guía programática para el trabajo transversal en el ámbito educativo. (CGEIB, 2014, p.11)

El PEEI, es el resultado del trabajo que ha realizado la CGEIB desde sus inicios y de la obligación que existe de interculturalizar la educación. El diagnóstico que se hizo durante los primeros años y las publicaciones que resultaron de ello, se cristalizaron en esta política pública. Después de un año colegiado de trabajo por parte de las y los colaboradores de la

dominante y de prestigio (el español en el caso de México) es utilizada en todos los contextos y ámbitos, y constituye un idioma de uso formal, mientras que la lengua(s) oprimida(s) y dominada(s) (como las lenguas indígenas que existen en el país) es relegada al plano informal y doméstico. (Schmelkes y López, 2014, p. 27)

²³ El cual plantea cinco metas nacionales: *México en paz*, *México incluyente*, *México con Educación de Calidad*, *México Próspero*, *México con responsabilidad Global*; y tres estrategias transversales, de observancia para todas las dependencias y organismos: *Democratizar la Productividad*, *Gobierno Cercano y Moderno* y *Perspectiva de Género*. (Para más información consultar: Gobierno de la República-México, 2013)

²⁴ La definición de los objetivos, estrategias y líneas de acción del Programa Sectorial de Educación (PSE) tienen como referente el Artículo 3o Constitucional y el contenido de la Ley General de Educación. EL PSE tiene seis objetivos, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción. (Ver Diario Oficial de la Federación, 2013)

Coordinación, el PEEI 2014-2018 se consolidó con el objetivo de hacer transversal el enfoque intercultural en la educación a través de seis objetivos con sus respectivas estrategias y líneas de acción. (Fuentes y Campos, 2018)

En el quinto objetivo, se establece la necesidad de fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal (CGEIB, 2104). Para ello, la Dirección de Educación No Formal y Vinculación (DENFV) desarrolla proyectos con una mirada intercultural y utiliza los espacios no formales de la educación para llevarlos a cabo. Es en esta área en donde realicé el servicio social y pude participar en uno de sus proyectos principales, alrededor del cual reflexionaré en el cuarto capítulo de este informe.

En pocas palabras, podemos ver que la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe responde a los compromisos gubernamentales que existen en el país, pero esto no quiere decir que funcione únicamente como algo programático. Es decir, detrás de los logros y propuestas sobre educación intercultural a nivel federal en México, existe un grupo de personas que han trabajado a lo largo de todos estos años y que no dan por terminado el proceso de consolidación de la interculturalidad en nuestro contexto. A pesar de los cambios de gobierno y las modificaciones a los programas y planes de estudios, estas personas tienen un compromiso que trasciende dichas modificaciones y, por lo tanto, trabajan constantemente para seguir construyendo la perspectiva intercultural en educación que sea la más adecuada para las necesidades de nuestra sociedad.

Por ello, abordar la interculturalidad desde la mirada de la CGEIB (partiendo, principalmente, de la identidad) cobra sentido, pues reconoce el trabajo que se ha realizado a lo largo de todos estos años. No hacerlo, implicaría anular la historia, las acciones y las posturas que se han tomado por las personas que trabajan en esta institución. Esto no quiere decir, entonces, que no deba reflexionarse al respecto o proponer otras miradas para abordar la interculturalidad, pero hay que hacerlo de forma estratégica y paulatinamente. En este contexto específico, por ejemplo, quienes forman parte de la DENFV han ido integrando una mirada más compleja de la interculturalidad, pues han comenzado a cuestionar la desigualdad y se ha planteado la necesidad de hablar de justicia educativa, o han señalado cómo la violencia estructural hacia las mujeres llega a influir en la activación de ciertos proyectos de educación no formal —como lo veremos más adelante. Aunque en muchos casos la CGEIB como institución no está a la altura de su comprensión, esta mirada la han incorporado de forma paulatina, reconociendo todo el trabajo previo, así como aceptando que, en este espacio específico, antes de cualquier

cambio estructural, se puede comenzar a trabajar a partir del enfoque intercultural y sus competencias, las cuales operan a nivel subjetivo e intersubjetivo.

La información expuesta hasta ahora es pertinente pues permite, por un lado, contextualizar los proyectos que serán objeto de análisis en este informe, y por otro, hace visible que esta institución, como muchas otras, cuenta con espacios y oportunidades en los cuales los gestores interculturales encuentren un lugar de acción, reflexión y propuesta.

Esta afirmación se irá consolidando cada vez más con la información que expongo en el siguiente apartado, con el fin de vislumbrar los nodos específicos donde la mediación social intercultural se encuentra con el enfoque educativo intercultural de la CGEIB; y más específicamente, con aquellos que plantea la Dirección de Educación No Formal y Vinculación. Asimismo, quedará expuesto en qué parte de los procesos educativos toma relevancia el desarrollo de aptitudes emocionales.

2.2 ¿Qué hace la Dirección de Educación No Formal y Vinculación?

La Dirección de Educación No Formal y Vinculación de la CGEIB se encarga de difundir, comunicar y fomentar el enfoque intercultural en el ámbito de la educación no formal, así como de sensibilizar a diferentes agentes e instituciones para la comprensión y el trato respetuoso en torno a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

A través de su Área de Educación no formal, la DENFV lleva a cabo proyectos que involucran la colaboración con instituciones, sociedad civil y academia, dirigidos al fortalecimiento, capacitación y acompañamiento de agentes educativos (Fuentes y Campos, 2017). Debido a las características de la educación no formal y la mirada de quienes laboran en esta Dirección, los proyectos que en ella se realizan atienden y trabajan con personas de todas las edades y dentro de contextos muy variados, es decir, atienden la diversidad en un sentido más amplio.

Una línea muy importante de los proyectos es el diálogo de saberes y el desarrollo de metodologías y experiencias para su fomento a partir del enfoque intercultural. En estas experiencias se han llevado a cabo procesos pertinentes y significativos al contexto de diversidad sociocultural de las comunidades con las que se ha trabajado. Además, desde la aportación de la mirada intercultural, los proyectos están encaminados a procesos de fortalecimiento y transformación del tejido social desde la propia comunidad. (Fuentes y

Campos, 2017)

Para poder entender estas experiencias, así como la mirada particular que el Área de Educación No Formal pone en sus estrategias y metodologías, resulta pertinente hacer algunas anotaciones sobre qué es la educación no formal y la importancia que el diálogo tiene en estos procesos. Esto, a su vez, nos permitirá ver la alianza que hay entre la educación no formal y el enfoque intercultural.

2.2.1 Educación no formal con perspectiva intercultural

La educación no formal (ENF), a pesar de caracterizarse como una categoría residual dentro de los sistemas educativos²⁵, cuenta con finalidades y métodos mucho más complejos. Estos varían en función de su duración, estructura organizativa y del hecho que confieran o no una certificación de las adquisiciones del aprendizaje (Fuentes y Campos, 2018; CGEIB, 2014).

Sus finalidades y sus métodos han permitido utilizar la ENF como medio para auxiliar en la ampliación y acceso al conocimiento a todas las personas de cualquier edad, en cualquier contexto social y en diferentes establecimientos públicos (Fuentes y Campos, 2018, p. 25). En este sentido, tiende hacia la movilización de nuevos recursos y la eficacia de la utilización de éstos, lo cual implica que el acceso a los medios materiales y humanos de enseñanza no sea únicamente a través de la educación escolarizada²⁶ (Tourriñan López, 1996, p. 58).

Que la ENF sea flexible y fácilmente adaptable, no quiere decir que deje de ser intencional, metódica, con objetivos específicos y con propuestas que permitan abordar temas de manera creativa (Fuentes y Campos, 2018). Por el contrario, estas características hacen que la ENF pueda atender temáticas específicas y variadas, y desarrollar habilidades determinadas como las ambientales, políticas, sociales o emocionales, por decir algunas. (Fuentes y Campos, 2018). Si algo comparten la educación formal y no formal es que ambas llevan a cabo procesos educativos organizados y sistemáticos (Tourriñan López, 1996, p. 63).

²⁵ “En el sistema educativo nos encontramos con espacios que son definidos por la estructura a la que pertenecen y por los objetivos que persiguen. Acorde a esto, se distinguen dos categorías: la *educación formal (EF)* y la *educación no formal (ENF)*. Esta última se ha tratado de caracterizar como *categoría residual*, es decir, englobando a aquellos espacios y procesos que ocurren fuera de lo formal o, en otras palabras, de la escuela tradicional” (Fuentes y Campos, 2018).

²⁶ Conceptualmente educación y escolaridad se diferencian en tanto se entiende que la escuela termina en un momento determinado de la vida y la educación es un proceso que dura toda la vida (Richmond, 1980, pp. 27-31).

Esta última característica diferencia a la educación formal y no formal de la educación informal (EI), pues ésta se compone por aprendizajes a-sistemáticos, es decir por un grupo de experiencias espontáneas y cotidianas en el medio social que, como producto, provocan aprendizajes de diversos tipos en el individuo (Smitter, 2006, pp. 243-245); los medios de comunicación, por ejemplo, son espacios de educación informal. Tanto la educación formal, la no formal y la informal, son tres contextos de aprendizaje dentro del sistema educativo que pueden interactuar y complementarse (Smitter, 2006, p.245).

Entonces, se puede decir que los espacios no formales de educación circunscriben todas aquellas instituciones, medios, actividades y ámbitos de educación que salen de la educación escolarizada y han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos, a partir de la puesta en marcha de un conjunto de actividades y procesos organizados y sistemáticos. (Trilla, 1996; Touriñán López, 1996; Fuentes y Campos, 2018).

La definición de educación no formal que he expuesto hasta ahora contempla rasgos muy elementales sobre estos espacios educativos, una visión de la cual parten organizaciones como la UNESCO (Ver UNESCO, 2007). No obstante, la ENF, por ser abierta, dinámica y flexible, permite pensarla más allá de estas características simplistas.

En ese sentido, la DENFV ve en el ámbito de la educación no formal un espacio donde “los procesos educativos enlazan propósitos definidos acerca de competencias, conocimientos o habilidades. Sin embargo, también involucran las demandas de los cambios sociales y culturales. Un proceso educativo no formal debe estar vinculado [a] la realidad que le rodea, esa misma realidad sirve de laboratorio para observar, analizar o reconstruir” (Fuentes y Campos, 2018, p.26). Es decir, vincular continuamente el proceso educativo a la realidad permite, por un lado, situarlo como un proceso dinámico, flexible y reconstruible; y por el otro, elegir el mejor camino para alcanzar los objetivos pensando en la pertinencia al contexto y en las necesidades de las personas involucradas. Los procesos educativos no pueden estar alejados de las exigencias y las transformaciones de las sociedades que son cambiantes (Touriñán López, 1996, p.58).

A partir de las características anteriores, los espacios no formales de educación resultan ser apropiados para conducir la formación de personas con mirada consciente, empática y respetuosa a la diversidad, es decir, para poner en marcha la educación intercultural (Fuentes y Campos, 2018). En este proceso, uno de los actores indispensables es el agente educativo.

Desde la ENF con mirada intercultural, se designa como agente²⁷ educativo a la persona o personas (docente, padre o madre de familia, voluntario/a, animador/a sociocultural, gestor/a cultural, etc.) que son responsables de plantear y llevar a cabo procesos educativos con una intencionalidad clara y dirigida, aunque la acción se realice fuera de la estructura formal de la educación (escuela, salón de clases, universidad, etc.). Asociado al papel de agente también va el reconocimiento de los múltiples roles que adopta una persona en este lugar: liderar, facilitar, guiar y sobretodo, el reto de acompañar desde una perspectiva de respeto y apertura hacia la diversidad. (Fuentes y Campos, 2018; Fuentes y Campos, 2017)

Asimismo, desde la mirada intercultural, “el proceso educativo no formal se desarrolla de manera multidireccional y por lo tanto se caracteriza por ser interactivo, es decir: quienes están aprendiendo, también pueden enseñar. Así el conocimiento se construye de forma relacional.” (Fuentes y Campos, 2018, p. 54). Al reconocer esto, la DENFV, se enfoca no sólo en la transmisión de conocimiento, sino en la revisión de actitudes y desarrollo de habilidades desde el enfoque intercultural, conocidas como competencias interculturales.

Las competencias interculturales²⁸ son aquellas que guían un proceso de apropiación y dotan de significado al enfoque intercultural en un contexto específico, en otras palabras, le dan estructura a las premisas del enfoque. Por consiguiente, permiten fomentar las relaciones incluyentes desde el conocimiento consciente, crítico y con un sentido propio. (Fuentes y Campos, 2018).

Según Byram, Nichols y Stevens (2001) las competencias interculturales están conformadas por conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes derivadas de una mirada intercultural, que se complementan por valores que forman parte de las sociedades y de los grupos sociales a los que pertenecemos.

²⁷ En la educación intercultural se retoma, desde una dimensión ética y humana, el concepto de ciudadanía que reconoce la agencia. Ésta entendida como la capacidad y poder de cada individuo o grupo para decidir e incidir en su entorno, por lo tanto, la capacidad, compromiso y responsabilidad de cada uno para construir una sociedad equitativa e incluyente. (Fuentes y Campos, 2018, p. 33).

²⁸ La noción de competencias aún está en debate conceptual y de aplicación ya que se considera que el enfoque por competencias responde a un esquema educativo neoliberal. Y aunque es una postura con la que estoy de acuerdo, este debate sale de los objetivos de este informe. No obstante, se ha utilizado principalmente para referirse a la capacidad sobre ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y valores. (Malik Liévano, 2012). En este caso, ilustra la necesidad de dar estructura a las premisas del enfoque intercultural. (Fuentes y Campos, 2018)

El Área de Educación No Formal, a través de sus propuestas (Fuentes y Campos, 2018) menciona que las competencias interculturales operan en dos niveles: a nivel subjetivo e intersubjetivo.

En el primero, se trata de transformaciones individuales que permitan el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos para propiciar reflexividad, adaptabilidad y empatía. También permitirán tener una perspectiva etnorrelativa, es decir, tener conciencia que la propia cultura es limitada. En sí, permiten que las personas entiendan las relaciones culturales desde otra perspectiva y actúen para buscar relaciones horizontales.

A nivel intersubjetivo, las competencias interculturales se hacen visibles pues permean y operan dentro de las relaciones y la comunicación. En este nivel se dan cambios en el comportamiento y la comunicación social, los cuales son indispensables para trabajar por la interculturalidad. (Fuentes y Campos, 2018)

Ahora bien, como mencioné en el primer capítulo de este informe, enfrentarse a la interculturalidad requiere atravesar por un proceso significativo de cambio y transformación. Con las competencias interculturales pasa lo mismo, los cambios que éstas demandan requieren una actitud reflexiva, es decir, requieren atravesar por un proceso consciente de autocrítica y autoconocimiento, ya que, como dice Ochoa (2015), el compromiso intercultural tiene que ver con uno mismo.

El autoconocimiento y la autocrítica no pueden dejar de lado a las emociones. Si algo he aprendido —después de un proceso personal y de haber transitado por esta licenciatura— es que cualquier proceso de transformación requiere un adecuado manejo de emociones. Los seres humanos somos seres sociales, pero también somos seres emocionales. Las emociones nos atraviesan y nos desestabilizan, nos llaman a tomarlas en cuenta en momentos de crisis, así como nos permiten accionar(las) para conseguir cambios importantes. Las emociones son un aspecto clave en las relaciones sociales²⁹ y más si estas relaciones se inscriben en espacios culturalmente diversos.

²⁹ Geertz (1995), por ejemplo, nos recuerda cómo el modelo cultural refleja la realidad psicosocial, el aprendizaje de los significados y cómo parte de la subjetividad incluye el pensamiento, los deseos y las emociones. Razón y emoción, no sólo tienen relación y pueden incluso presentarse unidas, sino que se necesitan mutuamente (Damasio, 2006).

En ese sentido, los procesos educativos en espacios no formales que compartan la perspectiva intercultural y guíen la apropiación de las competencias interculturales, deberán tomar en cuenta la importancia del manejo de emociones para todas las partes involucradas e incluirlas dentro de las aptitudes a trabajar. El desarrollo de aptitudes emocionales se vuelve algo sumamente pertinente ya que éstas coadyuvan a que los procesos sean más comprensibles, fluidos y amigables y, a su vez, permite que el proceso de transformación social pueda asimilarse mejor y ser más fructífero para todas y todos.

Pero, ¿qué tiene que ver todo esto con la mediación social intercultural? Si entendemos a la mediación social intercultural —como lo expondré en el siguiente capítulo— como una acción socialmente comprometida con la transformación y el cambio social, los procesos educativos que aquí se describen permiten pensar en la interseccionalidad que existe entre la mediación social intercultural y la educación no formal con perspectiva intercultural.

La introducción de la figura del mediador/a como facilitador/a dentro de proyectos de educación no formal con enfoque intercultural, indica que el o la mediadora deberá desarrollar aptitudes emocionales —pues sus actitudes y sus propias emociones influyen en la dirección del proceso o en la relación del conflicto— para así compartirlas con las partes en conflicto y servir de guía para que puedan ser desarrolladas por ellas en el proceso de transformación. Por consiguiente, la mediación intercultural tendría como una de sus tareas acompañar a las personas para que puedan ir atravesando, poco a poco, por las emociones que devengan de este proceso de cambio³⁰.

En resumen, la educación no formal funciona como un foro abierto y dinámico, donde pueden participar diferentes actores (como el mediador intercultural) o agentes educativos. Cuando se habla de educación intercultural, los espacios no formales de educación son los lugares idóneos para presentar y practicar las competencias interculturales. Aprender estas competencias permite fortalecer la práctica comunicativa profunda que el enfoque intercultural denomina diálogo.

Diálogo intercultural

La interculturalidad requiere apertura *al otro*, sin él no podemos cuestionar y/o cambiar nuestros presupuestos culturales (Panikkar, 2006, p. 43). Mientras eso no suceda, no

³⁰ Ya sea ante la resolución de un conflicto concreto o durante un proyecto largo de desarrollo comunitario.

podremos conocer y aceptar la existencia de otras realidades, ni mucho menos generar relaciones de respeto en igualdad de condiciones. Ante esta necesidad, el diálogo se presenta como método de apertura *al otro* (Panikkar, 2006).

El diálogo con enfoque intercultural reconoce la necesidad de la escucha, el reconocimiento de la agencia y la mirada consciente de la subjetividad (Fuentes y Campos, 2018). Quienes forman parte de un diálogo intercultural pondrán en práctica las competencias interculturales con el fin último de comprender lo que la otra persona está diciendo y, más aún, lo que quiere decir. (Pánikkar, 2006; Fuentes y Campos, 2018).

El diálogo intercultural requiere un cambio en la actitud de las personas, por ello, los dialogantes —como les llama Pánikkar (2006)— deberán tener la intención de descubrir y comprender otras formas posibles de interpretación del mundo, y las herramientas necesarias para lograrlo. Esta consciencia cultural crítica junto al conocimiento de otras visiones del mundo será necesaria para promover la convivencia entre la diferencia (Fuentes y Campos, 2018), es decir, para construir relaciones interculturales ante una realidad culturalmente diversa.

Debido a sus preceptos, el diálogo intercultural puede darse en diferentes espacios. Uno de ellos sería al interior de las culturas entre quienes tienen los mismos códigos culturales y comparten espacios comunes de convivencia (Fuentes y Campos, 2018). Como ejemplo de lo anterior se puede plantear la siguiente situación: una joven universitaria que siempre ha vivido en la Ciudad de México entabla una conversación con un joven que nació y creció en Oaxaca, pero que fue a la capital a estudiar una licenciatura. En este ejemplo, ambas personas son jóvenes que viven en la Ciudad de México y, aunque son de diferentes géneros o crecieron en zonas muy distintas entre sí, el espacio común es la gran urbe o la universidad, y sus códigos culturales están relacionados con características como su edad, sus estudios universitarios o su identidad nacional.

Es importante aclarar que ninguna persona comparte exactamente los mismos códigos culturales ni los espacios de convivencia son exactamente iguales, cada persona se construye a partir historias de vida y experiencias propias, sin embargo, el diálogo al

interior de las culturas puede generarse a partir de las características que se comparten —que son la mayoría—, a pesar de que existan diferencias muy específicas.

El diálogo intercultural también puede darse cuando las personas dialogantes no pertenecen a la misma cultura ni comparten los mismos códigos culturales: un mexicano católico con una boliviana budista, como otro ejemplo. En este caso, ni los espacios de convivencia ni sus códigos culturales (incluidos los religiosos) son comunes para ambos, no obstante, al poner en práctica la interculturalidad se pueden construir puntos de encuentro que permitan generar un diálogo entre culturas.

Este diálogo intercultural será fructífero siempre y cuando exista la intención de la comunicación y la fecundación mutua, pues siempre habrá la posibilidad de que el interlocutor rechace la posibilidad del diálogo (Pánikkar, 2006). Aunque sepamos que nuestros códigos culturales pueden llegar a ser completamente diferentes, el diálogo intercultural nos permite comprender *al otro* cuando evitamos comenzar con una crítica negativa o ponemos un prejuicio de por medio. Asimismo, será necesaria poner en práctica la apertura a otras formas de pensar y estar dispuestos a reflexionar nuestra propia cultura (Pánikkar, 2006, p. 46).

Como menciona Pánikkar (2006) el diálogo intercultural requiere que los puntos de vista vertidos sean explicados de forma inteligible para el interlocutor, para así lograr una comprensión simbólica, la cual implica empatía y disposición a la participación. Por último, los argumentos expuestos pasarán por un proceso de resignificación (desde los referentes propios de cada dialogante) para llegar a al entendimiento mutuo. Si los dialogantes no alcanzan a entenderse, habrá que identificar los motivos por los que se difiere (pp.43-46).

Como dice Villoro (1996), no es suficiente conocer, sino saber que se conoce (p. 209). De ahí la importancia del diálogo, pues permite la introspección y la expresión de la propia diversidad, la cual se manifiesta ante el encuentro con la otredad y la diferencia (Fuentes y Campos, 2018).

El diálogo intercultural se integra en varias áreas y acciones de la CGEIB. En la DENFV, específicamente, se hace presente desde el diálogo de saberes. Este diálogo implica reconocer que ningún tipo de saberes es superior a otro: permite cambiar la dinámica común en la que un tipo de conocimiento se pone por encima del otro,

negando la validez del segundo (conocimiento científico vs conocimientos tradicionales indígenas, por ejemplo).

En ese sentido, el diálogo de saberes plantea que los diversos conocimientos tienen validez de antemano, pero ésta es relativa a su propio contexto y es sólo una entre varias formas posibles de explicar el mundo (Fuentes y Campos, 2018, p.24)

En la educación no formal se integra la perspectiva del diálogo de saberes como una forma de reconocimiento de quienes participan en estos procesos educativos como iguales diferenciados (Fuentes y Campos, 2018, p.47), es decir, las personas participantes se relacionan en un plano de igualdad, pero se respetan las características que los hacen únicos y diferentes a *los otros* (como los saberes). Esto permite que la ENF tome como premisa que “todas y todos sabemos algo, no sabemos lo mismo y siempre hay una oportunidad de nuevo aprendizaje”.

A partir de lo anterior, la DENFV reconoce que el aprendizaje fluye de forma bidireccional, es decir, no existe un ‘maestro’ que transmite el conocimiento a quienes no saben, sino que el papel de quien enseña y de quien aprende, pertenece a distintas personas en distintos momentos del proceso de aprendizaje (Fuentes y Campos, 2018). Esto hace que los espacios no formales de educación sean móviles y flexibles, que el aprendizaje deja de ser lineal y la premisa de que todas y todos sabemos algo se ponga en práctica.

Como mencionan Fuentes y Campos (2018.), trabajar a través del diálogo de saberes permite apreciar la cualidad de estos —en vez de situar la discusión sobre la validez de los saberes— como puerta de entrada a nociones de memoria, colectividad, comunidad y por lo tanto, permite transitar al terreno del diálogo entre diferentes. El diálogo de saberes con perspectiva intercultural pone en juego las diferencias, encuentra las similitudes y busca las posibilidades, con la intención de encaminar los esfuerzos para la valoración y el reconocimiento de todas y todos.

Así, las características propias de los proyectos de diálogo de saberes en espacios no formales de educación que lleva a cabo la DENFV de la CGEIB, permiten que varios actores se involucren en los procesos de aprendizaje y transformación. Es aquí donde el mediador intercultural encuentra un espacio para compartir sus conocimientos y toma el diálogo intercultural como una herramienta para la promoción de capacidades

relacionadas a la solución negociada de conflictos, al respeto a la convivencia pacífica o, en este caso, al manejo de emociones.

En resumen, la mirada de la DENFV ha permitido que en sus proyectos se generen ambientes de aprendizaje en los que la conjunción de elementos (saberes, diálogo, contexto) propicia relaciones centradas en el respeto. Estas relaciones se desarrollan en espacios incluyentes y se ven enriquecidas por la diversidad de pensamientos, actitudes y valores que tiene cada participante. Las metodologías que plantea esta Dirección se centran en los procesos y en las personas y, por lo tanto, se perfilan como metodologías abiertas que pueden cambiarse y adaptarse a las circunstancias, a los contextos y a las necesidades específicas (Fuentes y Campos, 2018, p. 55).

Antes de terminar es importante mencionar que la mirada de quienes trabajan actualmente en la DENFV resulta novedosa tanto al exterior como al interior de la CGEIB. Esto debido a que en el año 2015 se llevaron a cabo nuevas experiencias de educación no formal y diálogo de saberes que buscaban dar continuidad al trabajo y aprendizajes obtenidos en la institución hasta ese momento. El resultado fue un formato de talleres lúdicos y vivenciales, grupos de trabajo, actividades de intercambio y reflexión y proyectos que se impartieron con agentes educativos de distintos ámbitos (Fuentes y Campos, 2018). En ese sentido, las estrategias que la DENFV ha generado para el fomento de diálogo de saberes con enfoque intercultural tienen como antecedentes el trabajo desarrollado en la dirección desde 2012 en ámbitos como la revitalización de lenguas, el intercambio de saberes medioambientales y el trabajo con los saberes de población adulta mayor (Fuentes y Campos, 2018).

La mirada novedosa de la actual Dirección ha tenido impactos significativos y positivos en la generación de proyectos y nuevos materiales didácticos. No obstante, dentro de la misma CGEIB, la educación no formal sigue siendo el área a la que menos importancia se le da por la percepción errada que se tiene sobre estos espacios educativos como espacios residuales de la educación, por esto, la DENFV trabaja constantemente para que se pueda ver la importancia y pertinencia que la educación no formal tiene en el marco de la interculturalidad.

En este marco, la DENFV ve a la educación no formal como una potente aliada del enfoque intercultural. Esta alianza permite mirar cómo los procesos educativos con enfoque intercultural que se dan en espacios no formales pueden generar cambios significativos y detonar procesos de desarrollo comunitario. El reconocimiento de la agencia, el diálogo de

saberes, la construcción conjunta de ambientes de aprendizaje y el dinamismo de los papeles que desempeñan los y las participantes durante los procesos educativos, son algunas de las características que permiten que las personas involucradas tengan experiencias transformativas significativas tanto a nivel individual como colectivo. Esto ayuda a que el proceso se aprehenda —con h— significativamente y pueda ser replicado por los participantes en otros espacios y con otras personas. Cuando lo aprehendido se transmite en un entorno cercano (los barrios, colonias, las casas, las familias, las escuelas, etc.) comienza un proceso de desarrollo comunitario —éste entendido como un proceso de fortalecimiento y transformación del tejido social desde la propia comunidad.

Los proyectos de la DENFV son un espacio en el cual quienes egresamos de la LDyGI podemos poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera. Además, esta Dirección plantea la necesidad de pensar y proponer soluciones creativas y acercamientos novedosos, multi o interdisciplinarios, para que la educación no formal permita acercarnos a la construcción de una sociedad que reconozca su propio carácter diverso y construya relaciones de equidad y respeto (Fuentes y Campos, 2018). Para ello, ha creado espacios y grupos de trabajo donde se puede analizar, reflexionar y pensar en propuestas innovadoras frente a problemáticas en contextos específicos, en los cuales la(s) mirada(s) de el o la gestora intercultural resultan pertinente(s).

Una de las propuestas que surgieron durante mi participación como prestadora de servicio social se relaciona con la importancia del manejo emocional dentro de los procesos de desarrollo comunitario en espacios no formales de la educación. Mi colaboración dentro de uno de los proyectos principales del Área de Educación No Formal: *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario*, implicó poner la sinergia para generar actividades y contemplar espacios en los cuales se pudiera hablar y pensar en el desarrollo de aptitudes emocionales dentro del proyecto. Es decir, quienes trabajan en la DENFV son conscientes de la importancia y el impacto de las emociones en los procesos de cambio, sin embargo, un conjunto de circunstancias propias de la institución (cargas de trabajo, objetivos que cumplir o falta de recursos humanos, por decir algunas), no había permitido accionar en este campo. En ese sentido, mi participación juntó fuerzas y conocimientos dentro del equipo de trabajo y ayudó a explorar y pilotear ciertas actividades que permitieron atender una necesidad específica del proyecto, que hasta ese momento no se habían considerado: atender las situaciones

emocionales que surgen al activar procesos de educación intercultural en el ámbito no formal de la educación

A partir de esta colaboración es que se desencadenaron una serie de reflexiones sobre la pertinencias e importancia del desarrollo de aptitudes emocionales en los procesos de mediación intercultural, como lo expondré en los siguientes dos capítulos.

Capítulo 3. La pertinencia de las aptitudes emocionales en la mediación social intercultural

Desde la antigüedad hasta nuestros días, las emociones han sido un tema recurrente en la historia del pensamiento (Gutiérrez y Plantin, 2010, p. 41), sin embargo, a lo largo del último siglo —y mucho más en las últimas décadas— los estudios empíricos y teóricos de las emociones han ido a un ritmo cada vez más rápido (Elster, 2002, p. 71). Así, las ciencias humanas y sociales han abordado las emociones y los sentimientos desde lo intrapsíquico e individual hasta lo colectivo y sociocultural (Fernández Poncela, 2011; Bourdin, 2016). Estos estudios han permitido poner atención en el factor cultural y social —y no sólo en el fisiológico— de las emociones y la importancia que éstas tienen en las relaciones sociales y en los procesos de transformación social. A pesar de este reconocimiento y de los intentos de integrar el manejo de emociones en diferentes contextos (educativo, familiar, comunitario, multicultural, etc), pareciera que este aspecto sigue dejándose al margen de la investigación y la intervención social.

El ámbito de la mediación intercultural no es la excepción. En sus modelos y metodologías clásicas las emociones ocupan un espacio muy reducido pues muchas veces se prescinde de ellas. A pesar de esto, si tomamos en cuenta que hay modelos que sí consideran que las emociones influyen o afectan el rumbo de la negociación (Dumas, Heylings y Kakabadse, 2010), éstas podrían ser incorporadas cada vez más como parte integral del proceso de la mediación. Así, el desarrollo de aptitudes emocionales cobraría más relevancia en las estrategias y metodologías, sobre todo cuando la mediación intercultural se da como un proceso de transformación social y no sólo se reduce a la solución de conflictos.

En este sentido, la formación de los y las mediadoras sociales interculturales en México, específicamente en la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (LDyGI) que imparte la UNAM, puede ampliarse y profundizarse con la revisión de los nuevos modelos de mediación, para de esta manera incorporar el manejo de emociones como una habilidad pertinente en la mediación social intercultural.

Pero, ¿a qué me refiero con el manejo de emociones? ¿Qué son las aptitudes emocionales? ¿qué es la mediación social intercultural? ¿Cómo ésta se encuentra con los objetivos de la

educación intercultural y la transformación social? ¿Qué cabida tienen las emociones en estos procesos?

Estas preguntas surgen de mi propia experiencia a lo largo de la licenciatura y la preespecialización en mediación social intercultural, así como de mi participación como prestadora de servicio social en la DENFV de la CGEIB. A continuación, daré respuesta a cada una de ellas.

3.1 ¿Qué son las aptitudes emocionales?

Como ya se advirtió, el estudio de las emociones en las ciencias sociales y humanas no es nueva, de alguna u otra forma las emociones han estado presentes de manera indirecta y una que otra vez de forma explícita. No obstante, la investigación que tiene como centro de interés y objeto de estudio a las emociones y los sentimientos se da a finales del siglo XX. (Fernández Poncela, 2011). Desde la psicología, la antropología, la pedagogía y la psiquiatría se reconoce la presencia permanente de las emociones en los seres humanos, pero es la neurociencia la que aporta información importante sobre la posibilidad de gestionarlas (Carpena Casajuana, 2013, p.69). Estas investigaciones permitieron un cambio de óptica sobre el papel que tienen las emociones en la vida personal y social de las personas y, a su vez, abrió infinitas posibilidades de incluirlas en ámbitos sociales como la salud, la justicia o la educación (Damasio, 2001).

Las emociones forman parte esencial de los humanos, éstas están siempre presentes guiando la acción o la inacción (Carpena Casajuana, 2013). Prescindir de ellas impide comprender la complejidad de la realidad y del desarrollo personal de las personas (Darder Vidal, 2013). Pero, ¿qué son las emociones? Sin afán de definir las, pues es imposible debido a su origen multicausal, a *grosso modo* se puede decir que las emociones son básicamente procesos físicos y mentales, neurofisiológicos y bioquímicos, psicológicos y culturales, básicos y complejos (Fernández Poncela, 2011). Se presentan como mecanismos de respuestas ante un posible peligro o una situación de emergencia, sorpresiva e intensa (Hué García, 2008; García Retana, 2012). Por lo tanto, son autónomas y de corta duración (Hué García, 2008).

Existen diferentes tipos de emociones y distintas opiniones respecto a cómo clasificarlas (Hué García, 2008, pp. 86-87). Pueden clasificarse en positivas, negativas e, incluso neutrales, así como según la respuesta de la persona en alta o baja energía (García Retana, 2012). Las

emociones positivas, por ejemplo, son aquellas que: posibilitan la identificación con el colectivo humano, mejoran la actitud, dan energía para avanzar a través de las nuevas estrategias. Por el contrario, las emociones negativas son aquellas que deterioran la capacidad de reacción y llevan a la inacción. Sea cual sea la clasificación, todas son necesarias y saber reconocerlas ayuda a atender las demandas que plantea la vida individual y colectiva. (Darder Vidal, 2013, p.20)

Ahora bien, el carácter fisiológico³¹ de las emociones adquiere sentido a través de los sentimientos. Los sentimientos son las emociones culturalmente codificadas, personalmente nombradas y de mayor duración y menor intensidad (Fernández Poncela, 2011; García Retana, 2012). Un sentimiento de emoción, como lo nombra Damasio (2005), es una idea del cuerpo cuando es perturbado por el proceso de sentir la emoción. Es decir, los sentimientos son elaboraciones secundarias que requieren un proceso de mentalización, son la percepción de lo que nuestro cuerpo hace mientras se manifiesta la emoción (Fernández Poncela, 2011). Al añadir duración a las emociones, permiten sentirlo y, nombrarlo. En pocas palabras, la emoción es lo que se siente y el sentimiento es la percepción de cómo se siente el cuerpo en medio de una emoción. (Damasio, 2005, p.88).

Por sus características, los sentimientos requieren del contexto socio-cultural-espaciotemporal, pues requiere de la parte corporal, emocional y perceptiva, así como de experiencias vividas o introyectadas (Fernández Poncela, 2011). Aunque la distinción es pertinente, ambos son parte de un mismo proceso, no hay emoción sin sentimiento, ni sentimiento sin emoción. Ambos, sintetizan expectativas, creencias y realidades, lo que quiere decir que son el resultado de toda una evaluación cognitiva de la realidad.

Sobre esta misma línea, cabe mencionar que las emociones y los sentimientos se enmarcan en normas sociales, creencias, costumbres y tradiciones, ideologías y prácticas culturales en contextos específicos (Fernández Poncela, 2011), es decir, son también construcciones culturales y contextuales, lo cual determina y regula qué emociones son aceptadas o deben ser apropiadas y expresadas (Bisquerra, 2001). Esto es sumamente importante cuando nos enfrentamos a conflictos entre personas de culturas diversas, pues ciertas emociones o ciertos sentimientos pueden evitar expresarse según la cultura a la que se pertenezca (Fernández, Zubieta y Páez, 2000). Asimismo, que las emociones sean construcciones sociales las conecta

³¹ Las emociones se encuentran en el cerebro, específicamente en el *paleocortex* (cerca de la nariz) y próxima a la parte interior de los lóbulos temporales (detrás de los oídos). (Hué García, 2008)

con los vínculos cotidianos con las personas, el entorno y la cultura, es decir, son también resultado de la práctica de socializar y no únicamente de un proceso individual. Tomar en cuenta estos puntos facilitará el proceso de comprensión de la otredad y la resolución de un conflicto.

Tanto emoción como sentimiento desempeñan un papel esencial en el comportamiento social (Damasio, 2001), tienen como función adaptar a la persona a la realidad y sirven como instrumento para relacionarnos con *los otros* y con nosotros mismos. Mientras la emoción nos informa sobre el mundo que nos rodea, con mayor rapidez que el pensamiento hipotético-deductivo (Filliozat, 2007), el sentimiento, por su duración, contribuye a forjar nuestras conductas y las consecuencias de éstas ayudan a construir nuestra personalidad. (Hué García, 2008)

En ese sentido, desde finales del siglo pasado, se ha apuntado a la necesidad de incluir las emociones como una de las dimensiones primarias, fundamentales y sustantivas para impulsar el desarrollo integral de las personas (García Retana, 2012). Quien consigue gestionar positivamente las manifestaciones de sus emociones, tiene mayor facilidad para adaptarse al entorno social y para construir relaciones interpersonales positivas, lo cual influye directamente en la posibilidad de alcanzar objetivos (personales o colectivos). Alcanzarlos, puede facilitar procesos educativos, profesionales e, incluso, de desarrollo comunitario —como quedará asentado en el caso ejemplo que expondré en el siguiente capítulo. La educación emocional es un camino a través del cual se puede aprender a mirar las emociones y gestionar los sentimientos.

3.1.1 Educación emocional

Como ya mencionaba, el desarrollo emocional es una parte indisociable del desarrollo integral de la persona (Vivas García, 2003). Al concebir a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu, los procesos educativos pueden —y deben— comenzar a incluir la educación emocional como parte fundamental del desarrollo individual y colectivo. Esto implica transmitir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones (Bisquerra, 2001) con la intención de que las personas puedan desarrollar y/o recobrar la capacidad de identificar las propias emociones y sentimientos, así como de expresarlos de forma auténtica y adecuada (Vivas García, 2003). Se trata de educar afectivamente, pero sobre todo de educar al afecto.

La justificación y fundamentación de la educación emocional encuentra sus bases en el pensamiento pedagógico de todos los tiempos. Pedagogos como Pestalozzi, Montessori, Freinet, Freire, Simón Rodríguez y Prieto Figueroa han insistido en la importancia de integrar lo cognitivo y lo afectivo en el proceso educativo (Vivas García, 2003, p.7), pues las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar el aprendizaje (García Retana, 2012). Sin embargo, estas afirmaciones cobran fuerza ante los hallazgos de la psicología y la neurociencia.

Desde la psicología están los aportes de las *teorías de las emociones*³² y de la *Psicología Humanista*,³³ a partir de las cuales se ahonda en la comprensión de la complejidad de las emociones y los procesos emocionales, así como la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas, respectivamente (Vivas García, 2003). También se encuentra la *teoría de las inteligencias múltiples* de Gardner que, al integrar los estudios de la mente y del cerebro, corrobora el gran espectro de inteligencias que puede tener una persona (Vivas García, 2003). Sobre esta línea, Goleman plantea por primera vez la idea de la *Inteligencia Emocional (IE)*, y Salovey y Mayer complementan la investigación al señalar que la IE conlleva la habilidad de percibir, conocer, comprender y regular las emociones. Ésta puede ser aprendida a través de la experiencia, pero también es posible desarrollarla mediante la orientación profesional, lo cual plantea la posibilidad de su educación. (Vivas García, 2003; García Retana, 2012).

Desde *la neurociencia*, los estudios de MacLean (1993), Le Doux (1999) y Damasio (1994) permitieron profundizar el conocimiento acerca de la estructura del cerebro y de su funcionamiento, para así, hablar de la base fisiológica de las emociones y construir el concepto de cerebro emocional (Vivas García, 2003). A partir de ello, se planteó que existe una conexión cerebral entre la razón (lo que pienso y entiendo), la emoción (lo que siento y deseo) y acción (lo que hago) (Darder Vidal, 2013, p.15). Así, la neurociencia aporta información sobre la posibilidad de tener acceso a la gestión de las emociones y, junto con las propuestas que hace la psicología, se acepta la idea de que, si el intelecto puede educarse, el manejo de emociones también. (Carpena Casajuana, 2013)

Con estas investigaciones se empezó a cuestionar los modelos educativos que consideraban los aspectos emocionales y sociales al plano privado de las personas y con ello también, la idea de que existe una distancia entre emociones y razón (García Retana, 2012). Con ello se comenzó

³² Los aportes de Arnold (1970), Fridjda (1988), Lazarus (1991), entre otros, son importantes para estas teorías. (Ver Vivas García, 2003)

³³ Maslow (1982) y Rogers (1997, 1978) son quienes hablan de las necesidades psicológicas básicas. (Ver Vivas García, 2003)

a revalorar el papel de las emociones en el proceso de aprendizaje, pues aprehender no depende únicamente de las capacidades cognitivas, sino de las disposiciones emocionales: el pensamiento está cargado de emociones y depende de los intereses y las necesidades de la persona, y estos a su vez están mediados por las propias emociones. (García Retana, 2012)

Así, la base de la educación emocional está en la conexión entre el pensar, el sentir y el actuar (Darder Vidal, 2013) y tiene como objetivos generales: 1) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; 2) Identificar las emociones de los demás; 3) Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones y sentimientos; 4) Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas; 5) Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; 6) Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás. (Vivas García, 2003)

En ese sentido, la educación emocional como parte de la formación integral de las personas, debe incluir la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás. (Vivas García, 2003)

Estas habilidades pueden nombrarse competencias o aptitudes emocionales. Para diferenciarlas de las competencias interculturales, usaré el término de aptitudes emocionales para referirme al conjunto de conocimiento, destrezas y actitudes sobre las emociones y los sentimientos que facilitan su gestión y regulación.

Las aptitudes emocionales pueden diferenciarse en dos grandes grupos: las intrapersonales y las interpersonales. Ambos conjuntos están interrelacionados y son elementos fundamentales del desarrollo integral de la persona. Quien desarrolla estas aptitudes es capaz de orientar y desarrollar la propia vida y establecer relaciones constructivas con los demás (García Retana, 2012)

Aptitudes intrapersonales: Son aquellas referidas a uno mismo. Tienen que ver con la vivencia de nuestras emociones y con el conocimiento de cuáles son, cómo se expresan y cuándo los hacen (García Retana, 2012). Tomar conciencia de la propia realidad emocional permite aplicar estrategias adecuadas que permitan, por ejemplo, saber qué hacer cuando aparece un sentimiento negativo. Estas aptitudes implican atravesar por un proceso de autoconocimiento y autorregulación emocional (Darder Vidal, 2013), el

cual permite aprender a validar las emociones, saber y sentir que son legítimas y que tenemos derecho a sentirlas.

Estos procesos fundamentan el autoconcepto, relacionado con los otros, la cual permite sentirse digno/a y capaz como los demás. El autoconcepto sirve para hacer frente a los obstáculos y las dificultades y se manifiesta en la confianza y la resiliencia que, a su vez, permiten el reconocimiento *del otro* (Darder Vidal, 2013). La educación emocional parte de estas aptitudes pues el conocerse uno/a mismo/a facilita conocer *al otro* y saber qué siente. Cuando uno/a comparte los propios sentimientos se favorece el campo de la empatía, la cual es la base de la construcción de valores de convivencia. (Carpena Casajuana, 2013)

Así es como las aptitudes intrapersonales se conectan con las interpersonales. El autoconocimiento, al propiciar la capacidad empática, permite la autogestión para estimular emociones de amor y concordia lo que, a su vez, posibilita la comunicación, la escucha, la asertividad y el deseo de acercamiento. Esta destreza es indispensable para resolver conflictos de forma positiva y pacífica. (Carpena Casajuana, 2013)

Aptitudes interpersonales: Son aquellas que nos permiten tener relaciones positivas con los demás, es decir, habilidades referidas a la convivencia. La empatía es la base de estas aptitudes pues facilita conexión emocional entre las personas. Permite una actitud de apertura y acercamiento a los demás al escucharlos, comprenderlos y mostrarles interés; contribuye en el entendimiento *del otro* bajo su condición de “él como yo” (Darder Vidal, 2013).

El autoconocimiento, la autogestión y la empatía posibilitan aprender a realizar una comunicación asertiva. Este tipo de comunicación tiene que ver con tomar conciencia sobre qué se dice, cómo se dice, cómo lo recibe *el otro*. E incluye tener conocimientos del cómo usar el propio lenguaje no verbal-corporal y emocional. La comunicación asertiva facilita el entendimiento entre personas diversas. (Carpena Casajuana, 2013, p. 88)

Las aptitudes interpersonales apuntan al intercambio con *los otros* y al trabajo conjunto: conducción de grupos, liderazgo, toma de decisiones y resolución de conflictos. La resolución de conflictos debe tomar en cuenta el factor emocional pues tanto en la toma

de decisiones como en medio de un altercado están presentes las emociones y, por lo tanto, éstas dirigen la acción.

Al desarrollar aptitudes emocionales las personas dejan de ignorar las emociones para conectar con ellas y gestionarlas. Esto les permite entender el conflicto como oportunidad y motor de cambio y crecimiento.

Las aptitudes emocionales tienen el doble de importancia que las aptitudes meramente técnicas o intelectuales (Goleman 1999, pp.51 y 52), pues sintetizan muchos niveles de procesamiento de la información (Fernández Poncela, 2011). Esto requiere un tipo de inteligencia específica: la inteligencia emocional. Esta inteligencia comprende el conjunto de aptitudes emocionales que, al ponerlas en práctica, facilitan la adaptación de la persona al medio. La educación emocional es una de las vías a través de las cuales se pueden desarrollar dichas aptitudes.

En pocas palabras, podemos decir que la educación emocional es un proceso educativo intencional y sistemático que se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana, esto con la finalidad última de aumentar el bienestar personal y social. Este proceso educativo puede darse dentro del núcleo familiar, en la escuela o fuera de ella.

Las implicaciones de la educación emocional van más allá de la educación escolarizada. Su carácter dinámico requiere salirse de la concepción del aprendizaje lineal, jerárquico y basado en fórmulas y técnicas alejadas de la experiencia y de los intereses reales de las personas implicadas. La educación emocional implica un proceso educativo vivencial que parta de experiencia de acercamiento, de afecto y de comunicación, con la intención de construir un clima propicio para el desarrollo afectivo, el crecimiento de estima hacia el interior y el exterior de cada persona. Todo ello con el fin último de tejer un bienestar favorable a los aprendizajes, crecimiento y buena convivencia entre todos y todas. (Carpena Casajuana, 2013, p. 77). Por ello sus implicaciones educativas pueden ubicarse en el ámbito de la educación formal como de la no formal. (Vivas García, 2003)

El desarrollo de aptitudes emocionales comienza en la familia. Goleman (1996) menciona que el contexto familiar es la primera escuela de aprendizaje emocional. El impacto que tiene un aprendizaje emocional temprano es profundo, no obstante, quien no tiene un aprendizaje emocional favorable y empático puede desarrollar las competencias emocionales en la escuela o en otros espacios educativos. En un inicio se pueden desarrollar habilidades emocionales

básicas dentro del contexto familiar o la escuela, que se pueden perfeccionar con la práctica y, si se le da continuidad, llegar a desarrollar competencias emocionales y estrategia de mayor complejidad (Vivas García, 2003). Si el aprendizaje emocional se da durante la niñez o a lo largo de la educación básica, adquiere un carácter preventivo. De ahí la insistencia de incluirla en currículos escolares.

Además del ámbito educativo y familiar, la educación emocional puede darse y aplicarse en procesos de desarrollo comunitarios. Las tensiones y los conflictos que se generan de las relaciones interpersonales afectan a los sentimientos, de tal forma que en ocasiones pueden accionar respuestas violentas incontroladas o, por el contrario, llamar a la inacción para evitar el conflicto y no encontrar ninguna solución. Cualquiera de las dos actitudes resulta poco favorables para el proceso.

Antes de pasar al siguiente apartado, es importante mencionar que la implementación de la educación emocional es todo un reto. En el caso de México, por ejemplo, el modelo educativo aprobado en 2013³⁴ “reconoce la importancia de desarrollar habilidades socioemocionales de las personas para conocerse a sí mismas, y convivir y cooperar con otros”, habilidades que no se reconocían en el currículo anterior” (SEP, s.f.).³⁵ Sin embargo, en el primer año de su puesta en marcha pareciera no haberse implementado debidamente por las estructuras educativas, la poca coordinación en la materia, las condiciones laborales de los maestros y los contextos diversos del país³⁶, por decir algunas. En este sentido, para poner en marcha un sistema educativo que incluya la educación emocional en su currículo, será necesaria una mayor

³⁴ El *Modelo educativo para la educación obligatoria*, fue aprobado en 2013 durante el gobierno de Enrique Peña Nieto y se comenzó a generalizar en México a partir de ciclo escolar 2018-2019, tanto en los niveles de Educación Básica hasta el nivel Medio Superior (Álvarez Bolaños, 2018) Es importante anotar que este modelo educativo está en proceso de ser modificado por el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador.

³⁵ Para más información (Ver SEP, 2018)

³⁶ Según un estudio de caso realizado en una escuela secundaria en México, se apunta que los docentes han tenido que incorporar las nuevas demandas del Modelo educativo y brindar acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo de habilidades emocionales, desde su propia emocionalidad y sistema de valores, sin que medie una adecuada preparación previa para acometer con asertividad y eficacia. Aunado a esto, los maestros en México trabajan desafiando los impactos sociales derivados de los altos niveles de violencia e inseguridad, así como alto niveles de estrés laboral, lo que les resta posibilidad de lograr intervenciones pedagógicas adecuadas a las demandas de las innovaciones educativas. Por ello, aunque los docentes reconocen la importancia de las aptitudes emocionales en la escuela, tienden a considerarlas solo con un fin instrumental para controlar al grupo y sobrellevar el estrés, y no como una competencia básica que contribuye a su desarrollo profesional y humano. (Álvarez Bolaños, 2018) Aunque este informe no es el lugar más adecuado, en un futuro, se abre una posible línea de investigación que permita hacer un diagnóstico más profundo de los retos y dificultades de esta implementación.

formación de los docentes o agentes educativos y una mayor coordinación de las instituciones que trabajan en este ámbito.

3.1.2 El papel del agente educativo o facilitador en la educación emocional

La acción educativa se produce en un contexto y una situación compleja. Las relaciones interpersonales en diferentes niveles, aunado a los cambios sociales, culturales y tecnológicos encuentran resistencias, inconvenientes y conflictos que requieren de nuevas soluciones. La calma, la empatía y la convivencia colectiva, permiten poner en práctica estrategias para la solución de los conflictos y la superación de resistencias o inconvenientes. Por eso, el desarrollo de aptitudes emocionales por parte de todos y todas las involucradas en el proceso de aprendizaje es sumamente importante. (Darder Vidal, 2013)

En los procesos educativos, el agente educativo transmite sus propias emociones y sentimientos en cada acto pedagógico que lleva a cabo. Quienes enseñan no lo hacen en abstracto (García Retana, 2012) ni pueden desprenderse de los procesos bioquímicos y personales por los que atraviesa. De ahí la necesidad de que educadores trabajen sobre sí mismos de forma continua y tengan una revisión personal y profesional permanente. (Carpena Casajuana, 2013)

El papel del agente educativo no tiene que ver únicamente con la transmisión del conocimiento. El profesional de la educación debe tener en cuenta que todas las habilidades que ha adquirido a lo largo de la vida o en su formación profesional, influyen directamente en el proceso de aprendizaje. La autopercepción y la confianza del agente educativo influye en la percepción del educando, y son determinantes para establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas dentro o fuera del espacio educativo. (García Retana, 2012)

Para atender las competencias emocionales (intra e interpersonales), es importante que quien guíe la acción educativa pueda construir actividades y prácticas que cuente con actitudes adaptativas (no cerradas ni acabadas), contextualizadas (según la realidad de cada momento), ligadas a la experiencia y que permitan hacer una conexión significativa con la singularidad. (Carpena Casajuana, 2013, p.86). Es necesaria la construcción de espacios que permitan encontrarnos con *los otros*, percibir a *los otros* como nuestros semejantes, manifestar diferentes perspectivas, llevar a cabo acciones de corresponsabilidad, cogestión y colaboración (Carpena Casajuana, 2013). Si el agente educativo no tiene las herramientas emocionales necesarias, el proceso de aprendizaje y la transmisión de conocimiento se verán afectados y, por consiguiente, quienes aprenden no desarrollarán tan fácilmente las aptitudes emocionales.

Por ello, en las últimas décadas se ha insistido en la necesidad de que quienes trabajen en espacios educativos, formales o no formales, adquiera aptitudes emocionales y desarrollen inteligencia emocional (Darder Vidal, 2001; Vivas García, 2003; García Retana, 2012; Carpena Casajuana, 2013; Salmurri, 2013; Fernández Poncela, 2011) que permita, no sólo transmitir los conocimientos curriculares o en relación a la gestión de emociones, sino que contribuyan a tejer ambientes positivos, amorosos y constructivos que sean favorables para el aprendizaje. Es importante centrar la atención y el esfuerzo en el bienestar y en la formación integral de maestras, profesores o de cualquier persona que se dedique a la educación (Darder Vidal, 2001; Vivas García, 2003; García Retana, 2012; Carpena Casajuana, 2013; Salmurri, 2013).

No obstante, es en los estudios profesionalizantes donde se prescinde de las dimensiones afectivas, al dar por supuesta la madurez emocional de las personas (Darder Vidal, 2001, p.4). Esta situación se vive en la formación del profesorado, así como en la mayoría de las profesiones. Quienes trabajamos en el campo de las relaciones humanas también nos vemos inmersos en esa situación. Aquí hay que enfatizar que la formación profesional requiere de un alto nivel de aptitudes emocionales, pues el “éxito” o los objetivos alcanzados por un profesional dependen más de las competencias emocionales que de las capacidades cognitivas (Vivas García, 2003).

Es por ello que resulta pertinente comenzar a introducir el desarrollo de aptitudes emocionales en los distintos niveles de formación de la persona, desde la niñez hasta su formación profesional. En este sentido, la educación universitaria podría incluir espacios para hablar y aprender sobre las emociones, con la intención de iniciar o perfeccionar el desarrollo de aptitudes emocionales para el beneficio propio, pero sobretudo de las personas con las que los profesionales interactúan día a día, más aquellos que se dedican a las ciencias sociales y las humanidades. La licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales es una de las carreras en la que, considero, deben abordarse estos temas de forma explícita, pues el perfil que tenemos nos exige interactuar con las personas, su cultura, su contexto, sus identidades, sus luchas, sus derechos, sus necesidades, sus pensares y sus sentires.

La ventaja de un proceso educativo que integra las emociones y los sentimientos es que toma en cuenta las necesidades emocionales y sociales de todos y todas las integrantes. Al involucrar a todas y todos, el desarrollo de aptitudes emocionales y sociales se convierte en un trabajo conjunto que permite poner en marcha, de forma consciente, procesos de autoconocimiento y de autorregulación a nivel individual o colectivo (Carpena Casajuana, 2013). La educación

emocional es un proceso de desarrollo humano, las aptitudes emocionales influyen en lo personal como en lo social e implican cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental. (Vivas García, 2003)

Estas particularidades permiten mirar la pertinencia que tiene el desarrollo de aptitudes emocionales en procesos educativos, dentro o fuera de la escuela. El desarrollo integral de las personas, que incluye el autoconocimiento y la autorregulación emocional, tienen fuertes implicaciones a la hora de resolver conflictos o cuando se pretenden generar cambios significativos en una familia, en una escuela o en una comunidad.

A partir de esto es que yo considero que las emociones y los sentimientos son un factor clave a tomar en cuenta en los procesos de mediación social intercultural y, por lo tanto, el desarrollo de aptitudes emocionales básicas por todas las partes involucradas es sumamente pertinente. Al desarrollar emocionales básicas, éstas pueden perfeccionarse con la práctica y servir para generar las transformaciones que se quieran y se requieran.

Pero, ¿a qué me refiero cuando hablo de mediación social intercultural? En el siguiente apartado hablaré sobre estos procesos con la intención de exponer cómo se van perfilando en México, más específicamente en la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales de la UNAM.

3.2 ¿Qué es la mediación social intercultural?

Antes de empezar a perfilar este concepto, es importante anotar que el uso de la mediación — y por consiguiente de la mediación intercultural— como herramienta es relativamente reciente y cuenta con un limitado legado teórico-práctico, más si hablamos de la mediación en países iberoamericanos. Esto implica que los modelos y las metodologías, así como los nombres se hayan adoptado y adaptado según las necesidades, los contextos y los recursos que se tengan. Lo cual quiere decir que existen diferentes tipos de mediaciones, donde varía el rol del mediador-intérprete, sus funciones y su ubicación laboral. (Giménez Romero, 1997)

En España, por ejemplo, se habla de la mediación intercultural como parte de la mediación social, donde también se encuentran la mediación comunitaria o la mediación ciudadana (ver Urruela y Bolaños, 2012). En el caso mexicano, y específicamente el de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (LDYGI) de la UNAM, se parte de la mediación social

intercultural. Éste es un tipo de mediación emergente en el país que poco a poco va cobrando sustento teórico y conceptual con las aportaciones de los egresados de esta licenciatura, sin embargo, existen pocas referencias que hablen del concepto como tal.

Asimismo, me permito anotar desde ahora que entiendo a la mediación social intercultural como una herramienta o recurso para gestionar o atender las problemáticas o necesidades que surgen en realidades culturalmente diversas. Es decir, la entiendo como una herramienta dentro de la gestión³⁷ intercultural —idea que abordaré en el siguiente capítulo—. Entenderlo de esta forma, implicaría que quienes egresamos de la LDYGI podríamos hacer transversal esta herramienta en nuestra formación profesional. Ahora bien, con lo antes mencionado, trataré de delimitar lo que entiendo por mediación social intercultural desde la concepción de la mediación intercultural de Giménez Romero y las aportaciones que hace Ochoa.

Para Giménez Romero la necesidad del intérprete o traductor y la oportunidad para mediar entre las partes y sus malentendidos, tratados y conflictos es algo muy viejo y, por lo tanto, la intervención de terceros entre partes etnoculturalmente diferenciadas no es para nada nuevo (1997, p. 127). La intermediación cultural se ha ido perfilando y formalizando como una modalidad del amplio campo de la Mediación. Ésta surge como una alternativa de resolución de conflictos por ser extrajudicial o diferente a los canales convencionales, en la que dos partes en conflicto aceptan la intervención de un tercero para llegar a un acuerdo. (Armas Hernández, 2003). Aunque no es aquí el lugar para profundizar sobre esto, sí concierne mencionar que toda mediación tiene una serie de aspectos que la distinguen y caracterizan de otros tipos de gestión en la solución de conflictos.

Según Giménez Romero (1997, pp. 145-148) estos rasgos o aspectos serían los siguientes:

1. Principio de voluntariedad de las partes. Este principio quiere decir que toda mediación supone la aceptación o inclusión de la tercera parte mediadora por acuerdo de ambas partes involucradas. Esta voluntariedad tiene que ver tanto con la decisión de entrar al proceso de mediación como de permanecer en él; las partes tienen derecho a retirarse en cualquier momento y nadie podrá obligarles a retomar el proceso.

³⁷ A partir de mi formación, entiendo a la gestión no como un proceso económico o administrativo, sino como una acción o proceso que permite gestar: proponer, crear y transformar.

2. La mediación tiene como finalidad facilitar el encuentro entre las partes en “disputa”. Por tanto, el mediador no tiene la intención de adoctrinar, dirigir o imponer nada a las partes.
3. Las personas involucradas no tienen la obligación de acatar las intervenciones del mediador. El mediador/a no puede tomar decisiones por las partes si no es porque éstas así lo decidan, pues su tarea es ayudarles a tomar decisiones conjuntas.
4. La confianza de las personas en el mediador y en todo el proceso. Crear un clima flexible y de confianza es clave para el proceso de mediación. El mediador/a va ganando la confianza a partir de sus intervenciones y de una serie de tácticas, con el fin de ir despejando o deshaciendo prejuicios, preocupaciones, estereotipos, historia o narrativas ya fijadas en las personas y la relación.
5. La neutralidad es un principio general de la mediación. Este tema se ha discutido, matizado y desarrollado por muchos autores (Ochoa, 2015). Aunque hablaremos de esto más adelante, es importante anotar que es necesario tener presente que los mediadores/as trabajan ante situaciones relacionales asimétricas y se enfrentan a componentes emotivos y socioafectivos, lo cual hace necesario discutir cómo se entenderá la neutralidad y cómo puede involucrarse el mediador/a según cada situación.
6. Los involucrados deben sentirse copartícipes en la solución del conflicto (o de la situación en desajuste). La mediación debe garantizar que el proceso se lleva a cabo en condiciones aceptables de igualdad.
7. Finalmente, otro rasgo de la mediación es que todos ganan y todos pierden algo para poder llegar a un acuerdo final que deberá tomar en cuenta las posturas de todas las personas. Estos acuerdos se dan a partir de consenso y son flexibles, es decir, no definitivos.

Todos estos principios caracterizan a cualquier modalidad de la mediación (laboral, familiar, vecinal, comunitaria, etc.). La cuestión es, ahora, distinguir las características particulares de la mediación intercultural –o, en este caso, de la mediación social intercultural.

Para este mismo autor, la mediación intercultural es una acción de intervención de una tercera parte comprometida con la transformación y el cambio social, que se da “en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento *del otro* y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o instituciones etnoculturalmente diferenciados.” (Giménez Romero, 1997,

p.142). Esta conceptualización —que no debe tomarse como única, rígida ni cerrada— pone a la mediación intercultural como una modalidad más de la mediación y trata de mostrar su característica distintiva precisando su contexto inmediato multicultural (relaciones entre actores etnoculturalmente diferenciados) y sus metas, finalidad y objetivos (que tienen que ver con el acercamiento entre sujetos). (Giménez Romero, 1997, p.142)

Giménez Romero recalca que para hablar o accionar desde la mediación intercultural se deben tomar en cuenta cuatro rasgos, mismos que la distinguen de las demás modalidades: 1) La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas; 2) la incidencia de dicha diferenciación en la relación existente entre las partes; 3) la relevancia del propio bagaje cultural del mediador; y 4) el objetivo de la interculturalidad. Estas especificidades inciden en el actuar del mediador y en los conocimientos que éste debe tener.

El primer rasgo se refiere a que para hablar de mediación intercultural las personas, grupos o instituciones partícipes de esta situación social se atribuyan o se les atribuyan bagajes o identidades culturalmente diferenciadas entre sí. A estas situaciones sociales, Giménez Romero las nombra como “situaciones sociales de multiculturalidad significativa” en vez de utilizar la denominación de “relaciones interétnicas”, quizá —como dice Ochoa (2015)— con la intención de escapar del culturalismo esencialista y del riesgo de enfatizar lo étnico frente a otros factores (sociales, políticos, económicos) (p.164). La mediación intercultural interviene en estas situaciones sociales, donde la distintividad sociocultural de los actores sociales se convierte, por el motivo que sea, en claramente relevante y central o, al menos, especialmente influyente (Giménez Romero, 1997, p.133).

Sobre esta misma línea, menciona que, en toda situación de multiculturalidad significativa, los sujetos están insertos en una relación que, de alguna forma, está condicionada e influida por las identidades o los bagajes etnoculturales diferenciados por las personas en la relación. Asimismo, recalca que dentro de las relaciones multiculturales —como lo mencioné en capítulos anteriores— las diferencias son percibidas y utilizadas en contextos de desigualdad y tensión (Giménez Romero 1997, p. 150). De ahí que una de las capacidades del mediador intercultural debe ser su conocimiento de cómo operan y son utilizadas los sistemas de opresión, estratificación y dominación ya sean etnoraciales, de clase o de género. Sólo así podrá analizar el contexto cambiante sociopolítico e ideológico que envuelve al sistema de relaciones sobre el cual interviene (Giménez Romero 1997, p.150). Esto implica reconocer las diferencias culturales en un sentido mucho más amplio y no esencialista, pues, recordemos, que la cultura

y la identidad no son algo dado y estático, sino que son dinámicas y cambiantes, tienen matices y contradicciones.

El segundo rasgo está íntimamente ligado con el primero. La incidencia de la diferenciación cultural en la relación existente entre las partes tiene que ver con que todo conflicto se inscribe en una relación y depende de las características de la misma. Las personas cuentan con determinadas conductas, percepciones y conocimiento respecto *al otro*, y sus actitudes están condicionadas por estereotipos, prejuicios, temores y posicionamientos etnocéntricos que parten de la cultura y la identidad propia. Estas características socioculturales propias influyen en la construcción de las ideas, valoraciones y percepciones que las partes tienen respecto al conflicto, el consenso, la cooperación, los protagonismos, etc. El mediador/a intercultural deberá tener muy en cuenta los bagajes culturales y cómo éstos inciden en la relación y el rumbo del proceso de mediación. (Giménez Romero, 1997, pp.151-152)

El bagaje e identidad cultural del mediador o de la mediadora, como tercer rasgo, es un aspecto a tener muy en cuenta (Giménez Romero, 1997, p. 152) pues ésta, al involucrarse como una tercera persona, modifica y forma parte de la relación, lo cual implica que su bagaje cultural y sus marcos de referencia podrían llegar a condicionar o influenciar en el proceso. Ante esta situación, lo importante es pensar que el o la mediadora tenga una gran capacidad de mediar y sensibilidad y capacidad de acercamiento hacia otras lógicas culturales. Es decir, que cuente con las competencias interculturales adecuadas para llevar ese proceso (Ver Capítulo 2).

Por último y cuarto aspecto, el objetivo de la interculturalidad. Este paradigma tiene la intención de construir una sociedad donde se reconozca la diversidad cultural y se den relaciones de respeto en igualdad de condiciones (Ver Capítulo 1). Este objetivo (conjunto de objetivos) orientan la compleja labor y el proceso de mediación.

Para entender lo anterior es pertinente retomar y anotar algunas cosas. Recordemos que actualmente nos enfrentamos a realidades pluri o multiculturales donde, como en el caso de México, se están llevando a cabo acciones para construir relaciones de respeto en igualdad de condiciones, es decir, relaciones interculturales. Existen una serie de aspectos a considerar que están siempre presentes tanto en las relaciones como en los conflictos que se dan en este tipo de entornos. Según Ochoa (2015) estos aspectos básicos desempeñan un papel fundamental en los procesos de mediación intercultural y son un telón de fondo de los conflictos que se generan en las relaciones multiculturales. Estos aspectos son: la(s) identidad(es) y las pertenencias; la

cultura y los marcos de referencia, ideas-guía; la comunicación y la interacción; y, por último, las emociones y las vivencias. (Ochoa, 2015, pp. 155-156)

En el primer capítulo abordé el tema de las identidades y la cultura, por lo que no voy a explicar a profundidad estos aspectos, lo que sí anotaré es aquello que tiene que ver con el conflicto y la mediación. Con respecto a las identidades y las pertenencias (aquello que nos hace “pertenecer” a determinados grupos culturales donde se reflejan determinadas identidades colectivas), hay que decir que nuestra identidad se compone de diferentes pertenencias e identificaciones, donde no todas tienen el mismo peso; existen aspectos más arraigados que otros y que tienen una mayor carga emocional para las personas, conocidas como *zonas sensibles* (Ochoa, 2015, pp.156-157). Éstas, en palabras de Ochoa, son zonas de la identidad que pueden provocar reacciones afectivas muy intensas (agresividad, dolor, tristeza, angustia...) cuando “se tocan” o las personas sienten que están en peligro. Las zonas sensibles están presentes en los choques o conflictos que se producen en las relaciones multiculturales, por lo tanto, deben ser contempladas a lo largo del proceso de mediación.

Con respecto a la cultura, ésta nos proporciona dos marcos de referencia: un marco de referencia ético-moral, el cual es un sistema de significaciones con las que nos orientamos en el mundo (una visión de la realidad), y valores y fines que nos señalan los criterios que debemos tomar en cuenta al tomar decisiones; y un marco de referencia identitario que configura un modo particular de ver, de sentir, de valorar y orientarnos en el mundo, lo que permite que nos integremos a un todo colectivo, es decir, a nuestro grupo cultural (Ochoa, 2015, p. 156). Estos marcos de referencia son relativos y propios de nuestro universo cultural, es decir, son *nuestros marcos de referencia* y cada persona tiene los suyos propios y son distintos según sea cada universo cultural. Como ya mencioné en capítulos anteriores, poner en práctica la interculturalidad requiere tomar conciencia de que la propia forma de ver y vivir el mundo (nuestros marcos de referencia) no es ni única ni universal. En este sentido, la interculturalidad y, por lo tanto, la mediación intercultural, propone un proceso de autoconocimiento que permite que las personas tomen conciencia y se distancien de sus propios referentes culturales (relativizándolos) para asumir que cada persona es portadora de una cultura y de identificaciones (o pertenencias) donde se integran los modelos, las normas y los sentidos que guían su vida y la visión que, a partir de ella, tiene de *los otros*. (Ochoa, 2015, pp.156-157)

Conocer y aceptar esta diversidad de miradas es necesaria para promover la convivencia entre la diferencia y lograr construir relaciones interculturales. El mediador intercultural al formar

parte de la relación, como ya mencioné con antelación, también debe atravesar por un proceso de autoconocimiento y relativización.

Ahora bien, regresaré al tercer elemento que Ochoa considera clave en las relaciones multiculturales: la comunicación o interacción. Como expuse en el primer capítulo, la interculturalidad da un paso más allá del multiculturalismo y pone a la convivencia y a la interacción como parte clave del reconocimiento de la diferencia. En este sentido, para las relaciones interculturales es necesario salir del centro y ejercitar nuestra curiosidad por *los otros*. “La mediación intercultural tiene como [una de sus tareas] facilitar el acercamiento *al otro* desde el autoconocimiento y el autocuestionamiento”. (Ochoa, 2015, p.158)

Por último, Ochoa habla de las emociones y las vivencias como el cuarto aspecto clave dentro de las relaciones multi o interculturales. Todas y todos somos seres emocionales y, por lo tanto, las emociones están siempre presentes tanto en las relaciones como en los conflictos. En la Interculturalidad es imprescindible darle espacio a lo emocional e incorporarlo; si no se incluye lo emocional en la gestión de los conflictos, éstos no se analizarán en toda su complejidad (Ochoa, 2015, p.159), lo que podría llevar a que el proceso de mediación resulte tortuoso y/o que sea más difícil llegar a un acuerdo. Este último aspecto es el que nos señala la necesidad de desarrollar aptitudes emocionales en los procesos de mediación intercultural, tanto por quien realiza la mediación o la facilitación, como por las otras partes, lo cual va directamente relacionado al objetivo de este informe.

Todos los aspectos que señala Ochoa operan en situaciones de multiculturalidad significativa y estas situaciones, por lo tanto, demandan una intervención de mediación específica: la mediación social intercultural. En pocas palabras, este tipo de mediación se plantea la promoción y el reconocimiento *del otro* como interlocutor; promover y facilitar el conocimiento *del otro* y la comunicación con él; superar estereotipos y prejuicios, miedos y desconfianzas; mostrar el enriquecimiento que se genera en la interculturalidad; prevenir y/o regular las situaciones de conflicto; y, finalmente, adaptar el funcionamiento de las instituciones para dar cabida a los nuevos miembros en igualdad de condiciones. (Ochoa, 2015, p. 166)

Estos planteamientos se empalman con los objetivos de la interculturalidad, lo cual irá quedando más claro en los siguientes apartados. Sin embargo, el camino para alcanzar ese ideal aún es largo y el reconocimiento y el respeto *del otro* como interlocutor válido, así como contar

con las competencias suficientes para que esto sea posible, no sucede en la realidad como algo ya dado (Ochoa, 2015, p. 166). Por ello es necesario trabajar y comprometerse para construir espacios donde la intermediación y la negociación de las diferencias sea posible. Es aquí donde la mediación social se encuentra con la educación intercultural, específicamente, la no formal.

3.2.1 ¿Cómo se relacionan la mediación intercultural con la educación intercultural y el desarrollo comunitario?

Para responder esta pregunta hay que decir primero que la mediación intercultural va mucho más allá de la versión clásica de la mediación, entendida ésta como resolución de conflictos multiculturales o interétnicos (Giménez Romero, 1997, p.143). La mediación intercultural apuesta, más bien, por contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre los distintos actores o agentes sociales —en un territorio y pertenecientes a una o varias culturas— con el fin de prevenir, resolver y/o reformar posibles conflictos, con el fin último de trabajar en favor de la convivencia intercultural (Giménez Romero, 2002c; Carretero Palacios, 2008, p.101). Esto, claro, requerirá mirar que dentro de esta convivencia existen varias estructuras y relaciones de poder que no se pueden dejar de lado, una postura reflexiva y estratégica ante estas situaciones implicará saber en qué nivel de las relaciones se quiere actuar: nivel personal, interpersonal o estructural. Desde aquí, se puede notar que los objetivos de la mediación intercultural se encuentran con los de la educación intercultural (Ver Capítulo 2).

Debido a los objetivos expuestos, la mediación intercultural tiene un carácter social y transformador (Fernández, Rodrigo y Fernández, 2014, p.68) y, por lo tanto, los campos donde ésta se aplica exceden los ámbitos clásicos de la mediación. Los principales ámbitos donde la mediación intercultural se ha desarrollado son el sanitario, el legislativo, el familiar, el comunitario, el sociolaboral y el escolar (Ver Ochoa, 2015). La investigación y la puesta en práctica de la mediación en estos ámbitos, y dentro de países hispanohablantes, se ha dado principalmente en España —donde surge la figura del mediador intercultural—, debido a su composición pluricultural y a las olas migratorias que han llegado al país (Ver Urruela y Bolaños, 2012). En México, la figura del mediador sigue muy ligada al ámbito legislativo, familiar y ambiental (Ver CJA 2018 y González Martínez, 1997), y a excepción de la LDyGI, poco se habla de la profesionalización intercultural. Es decir, la mediación intercultural o la figura del mediador social intercultural sigue en construcción.

Continuando con los ámbitos, en este informe los que nos ocupan son el educativo y el comunitario. La educación ha sido uno de los ámbitos donde más se ha estudiado la interculturalidad en todos sus aspectos. Para lograr construir una sociedad intercultural, como mencionamos en los capítulos anteriores, se ha apostado por la educación intercultural como una acción educativa que trata de atender las necesidades culturales de todos los colectivos presentes en una sociedad (Ochoa, 2015, p.14). La transversalidad del enfoque intercultural está relacionada con las competencias interculturales, las cuales tienen el propósito de capacitar a las personas para entender el mundo desde diversas lecturas, reflexionar sobre la propia cultura, trabajar en una actitud y vivencia positiva y desarrollar la capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales (Ochoa, 2015, p.144). Es aquí donde la educación intercultural se encuentra con la mediación intercultural, pues ésta última tiene como una de sus tareas, desarrollar competencias para la comunicación y el diálogo intercultural con el propósito de buscar una solución ante los conflictos.

En ese sentido, la mediación intercultural en los espacios educativos garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo, sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados en el seno de los grupos sociales con el propósito de garantizar la inclusión y alcanzar las metas educativas (Ortiz, 2006, p.568). Esta acción requiere un trabajo conjunto entre el mediador/a y los niños, jóvenes, adultos o cualquier agente educativo involucrado en el contexto.

Por ello, en los espacios educativos, los y las profesionales en la mediación intercultural tienen como tarea acompañar a los agentes educativos (docente, padre o madre de familia, voluntario/a, animador/a sociocultural, gestor/a cultural, etc) para desarrollar y replicar el enfoque intercultural y sus competencias en sus contextos específicos. En los espacios escolares, formales y no formales, la mediación intercultural como técnica alternativa de resolución de conflictos y acción transformadora, podrá servir de herramienta en la construcción ciudadana de todos los actores, al tener como fin la inclusión de todas y todos y la preservación de relaciones interpersonales positivas (Martins y Viana, 2014, p.20). Esto ocurrirá siempre y cuando se ponga en primer plano a los actores educativos, su medio y sus relaciones. La transformación del conflicto —o su prevención— permite potenciar el crecimiento de las personas como seres humanos, sociales y emocionales pues permite la comprensión mutua de temores, esperanzas y objetivos de aquellos que comparten un mismo espacio o ambiente. (Martins y Viana, 2014)

En pocas palabras tanto la mediación como la educación, ambas con enfoque intercultural, apuestan por la promoción de relaciones sociales igualitarias a través del desarrollo de competencias, y la construcción de un marco de convivencia intercultural donde todos y todas se sientan incluidos. El contexto educativo se convierte en un espacio de intervención prioritario para la atención a la diversidad (Fernández, Rodrigo y Fernández, 2014, pp.71-72) y la mediación intercultural en una herramienta clave para lograrlo.

Ahora bien, la experiencia práctica que se aborda en este informe es un proyecto de desarrollo comunitario que se da en espacios no formales de la educación y por ello, hablaré un poco de la mediación intercultural en el ámbito comunitario. Este tipo de mediación se da en espacios públicos, en barrios o en comunidades rurales o urbanas. En estos lugares las relaciones interpersonales pueden construir un modelo de convivencia o de desencuentro, de integración o de exclusión y más si nos encontramos en sociedades pluriculturales. La experiencia del encuentro intercultural nos pone a prueba y los lugares de encuentro, que son origen de satisfacción, también pueden ser generadores de intensos conflictos (Urruela y Bolaños, 2012, p.120). En muchas ocasiones, las interacciones sociales pueden generar conflictos que se invisibilizan, se esconden o se niegan, lo cual puede generar que exista desconfianza, enfado, desinterés o tensión. (Ochoa, 2015, p.185)

La mediación comunitaria se enfrenta a contextos en los cuales son más visibles ciertos sistemas de opresión y relaciones de poder muy marcadas, así como situaciones socioeconómicas de desigualdad (segregación, falta de oportunidades, nivel de escolaridad bajo, etc.). Ante estos contextos la función del mediador o mediadora será crear y fomentar espacios de comunicación y colaboración intercultural, y favorecer la coordinación y el trabajo en equipo, para poner en marcha acciones en las que las personas involucradas tengan un encuentro que reconozca las diferencias y facilite la comunicación intercultural (Lorenzo y Caireta Sempere, 2008). Asimismo, uno de los retos más grandes será potenciar el fortalecimiento de la comunidad y la creación de redes sociales autónomas y sinérgicas, encaminadas hacia una meta común de integración. (Fernández, Rodrigo y Fernández, 2014, p.71).

En este sentido, la mediación comunitaria y la mediación educativa se encuentran cuando los proyectos de educación en espacios no formales de la educación tienen como objetivo el desarrollo comunitario. En este caso, ambas modalidades de mediación son atravesadas por el enfoque intercultural, lo cual requiere que el profesional en mediación cuente con las

competencias necesarias para facilitar y acompañar estos procesos, más aún, si se enfrenta a situaciones de multiculturalidad significativa o espacios de conflicto en el que la cultura y las identidades entran en juego.

Con los referentes expuestos hasta ahora, puedo decir que la mediación social intercultural en México, más específicamente aquella que se está gestando en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se va perfilando como una acción transformadora en la que no solamente se pretende la solución negociada de los conflictos, sino que tiene como objetivo acompañar a lo largo del proceso a los diferentes actores sociales para generar competencias interculturales que fortalezcan los lazos comunicativos y las relaciones interpersonales. Todo ello enmarcado en la construcción de un ambiente de respeto y reconocimiento de la diferencia y la diversidad de identidades, pensamientos y sentires, en igualdad de condiciones.

Por sus características, este tipo de mediación puede llevarse a cabo en múltiples contextos socioculturales, aun cuando en estos se muestren como espacios aparentemente homogéneos. Aceptar que las identidades culturales son dinámicas, únicas y significativas para cada persona o grupo social, permite mirar la diversidad en un sentido más amplio y evita folclorizarla. Así, se pueden ver situaciones de multiculturalidad significativa cuando el encuentro entre dos o más individuos es atravesado y direccionado por los referentes culturales de cada uno de ellos y ellas, es decir, en la mayoría de los casos. Asimismo, en esta modalidad, el mediador o mediadora se presenta no como un negociador, sino más bien como un facilitador del enfoque, las competencias y el encuentro intercultural.

Para llevar a cabo dicho proceso el o la mediadora social intercultural tendrá que adquirir una serie de conocimientos, así como desarrollar una serie de actitudes y competencias que contribuyan al mismo. Darle espacio e incorporar lo emocional a lo largo de todo el proceso, será clave para que éste resulte satisfactorio para todas las partes. Esto podrá verse en el siguiente capítulo, al hablar del perfil del profesional de la mediación social intercultural y quedará ejemplificado en la experiencia que tuve a lo largo del proyecto *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario*, donde el manejo de emociones fue un tema que atravesó todo el proceso.

Capítulo 4. La mediación social intercultural en acción: la ventaja de abrazar las emociones

El presente capítulo tiene el propósito de exponer la experiencia práctica a partir de la cual propongo que el desarrollo de aptitudes emocionales, por todas las partes involucradas dentro de los procesos de mediación social intercultural, es un aspecto clave para favorecer la transformación social. Dichas aptitudes se encuentran, frecuentemente, al margen de los procesos y de la formación profesional de las y los mediadores sociales interculturales y, por lo tanto, de los gestores interculturales que nos formamos en la LDyGI. Tomar en cuenta los procesos emocionales puede facilitar la labor de quienes trabajamos en el ámbito de las relaciones socioculturales, pues abrazar dichos procesos permite generar ambientes de confianza y seguridad que, por consiguiente, coadyuvan a alcanzar los objetivos deseados.

Para ello, comienzo exponiendo un breve panorama de la gestión intercultural a la que nos enfrentamos actualmente con el fin de contextualizar la formación del mediador social intercultural en la LDyGI y, lo que permitirá introducir la idea de que el gestor intercultural es, en realidad, un mediador. Acto seguido, hago un recorrido sobre las competencias que varios autores consideran propias del mediador intercultural, mismas que empatan con aquellas que desarrollamos las personas egresadas de las LDyGI. Para reflexionar en torno a las competencias que podríamos mejorar, hago un breve recorrido por los modelos clásicos de la mediación y algunas nuevas propuestas. Por último, narrar la experiencia práctica que tuve en el proyecto *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario* permitirá aterrizar y ejemplificar las ideas expuestas a lo largo de este informe.

4.1 El panorama de la gestión intercultural

Hablar de gestión, generalmente, nos remite a un proceso administrativo que se desarrolla dentro de una organización o que se emprende al querer concretar alguna idea —tal vez, la gestión empresarial es lo primero que se nos viene a la mente. La gestión consiste en una serie de pasos metodológicos para alcanzar determinados objetivos, que muchas organizaciones o instituciones utilizan para desarrollar sus proyecciones. No obstante, la sociedad a la que nos enfrentamos actualmente necesita mucho más que una serie de pasos administrativos que permita llevar a cabo proyectos. (CNCA, 2009)

La gestión cultural es una disciplina, que se ha ido consolidando en las últimas décadas, que toma la gestión como una herramienta para fomentar la creación, la expresión y el acceso artístico y cultural con la intención de mejorar la calidad de vida de las personas. Y en los últimos años, en algunos países, se ha intentado incluir una mirada más compleja de la cultura que considere la influencia y la consecuencia que estos procesos tienen en las dinámicas sociales de los grupos o comunidades. En ese sentido, se puede decir que la concepción de cultura que se tenga influye directamente en el tipo de gestión que se llevará a cabo. (CNCA, 2009)

Si la gestión cultural puede llegar a tener implicaciones en el ámbito social, la gestión intercultural podría ir —y va— un poco más allá al focalizar la acción en la interacción cultural con el fin último de transformar una o varias realidades, al tomar en cuenta las relaciones, las dinámicas sociales, económicas y políticas de los grupos o comunidades. Por consiguiente, la gestión intercultural podrá pensar una serie de pasos, metodologías y herramientas que permitan acompañar a las propias comunidades o grupos para que éstas puedan generar cambios a partir del fortalecimiento de su propio tejido social y cultural. Por ello debe ser una gestión dinámica que pueda reaccionar al cambio y al movimiento, así como a cada uno de los contextos y las necesidades específicas. Esto permitirá tomar las decisiones adecuadas y elegir las herramientas necesarias para poder proyectar, superar los retos y alcanzar los objetivos.

La gestión intercultural, requiere de medios y herramientas, pero sobretodo de personas que puedan impulsar esos proyectos. Requiere de profesionales que estén dispuestos proponer y proyectar, a crear espacios y relaciones, y estar dispuestos a transformar(se) permanentemente. La Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (UNAM) fue creada con la intención de formar profesionales en la gestión intercultural para abordar de manera integral los problemas que plantea la interculturalidad. Para ello, forma recursos humanos que trabajen en torno a ella, la entiendan en toda su complejidad y que desplieguen acciones concretas y novedosas —a partir de saberes disciplinarios, conceptos y métodos— orientadas a potenciar los diversos encuentros entre culturas y pueblos (FFyL-UNAM, 2018). Según la presentación de la licenciatura, los profesionales en gestión intercultural estarán especializados en la mediación entre el Estado y los diferentes pueblos y culturas, así como la promoción de relaciones entre miembros de nuestra sociedad en un marco de entendimiento, inclusión y respeto” (FFyL-UNAM, 2018). Es decir, la LDyGI se pensó como respuesta a las necesidades del contexto multicultural del país y se convirtió en un espacio de profesionalización de la

gestión intercultural que pretende usar la mediación social intercultural como un recurso y un modo de resolución de (estos) conflictos.

A partir de lo anterior y de mi paso por la licenciatura, considero que la gestión intercultural es en sí misma una práctica de mediación y traducción entre diferentes formas de ver y mirar el mundo, en situaciones a menudo asimétricas. Esta práctica es necesaria cuando gestionamos el patrimonio cultural, proyectamos acciones para el desarrollo comunitario, planteamos propuestas para la solución de conflictos o ponemos en marcha el diálogo entre cultura, tecnología y sociedad.

Esto me hace sostener que la mediación social intercultural debería ser transversal en la formación del gestor intercultural. No obstante, en la LDyGI las herramientas prácticas en mediación social intercultural se abordan en los últimos dos semestres de la carrera (en la preespecialización en mediación social intercultural) o en alguna optativa que aborde estos temas. Quien no elija dicha preespecialización o no curse alguna optativa relacionada, podría perderse de adquirir herramientas y metodologías que son sumamente útiles en los campos de acción de cualquier gestor intercultural.

A continuación, hablaré del perfil del mediador social intercultural con el fin de exponer las competencias que puede adquirir para llevar a cabo su trabajo, las cuales empatan con aquellas que un gestor intercultural puede desarrollar para complementar su formación. Esto abona a la idea de que el gestor intercultural es, en realidad, un mediador social, como irá quedando claro más adelante.

4.2 ¿Cuál es el perfil del mediador social intercultural?

El perfil del mediador es una figura heterogénea pues éste se ha ido configurando y adaptando a cada contexto. Realmente es difícil definir su rol pues el papel que debe tomar dependerá de las necesidades específicas de cada ocasión.

En el caso mexicano, la figura del mediador intercultural es casi inexistente (en términos de profesionalización y teorización)³⁸, a comparación de España y otros países como Canadá,

³⁸ Digo casi, debido a que seguramente existen muchas personas que se dedican a la mediación intercultural sin haber estudiado para ello. Aquí viene a colación mencionar que existen dos figuras de mediadores/as: Mediador

Italia, Suecia o Portugal (Ver Martínez Usarralde, 2008), donde las demandas sociales vislumbraron la necesidad de contar con la figura de mediador intercultural desde hace mucho tiempo (Ochoa, 2015, p.193). No obstante, se han nombrado una serie de competencias o habilidades que un mediador/a debería tener para considerarse un profesional de la mediación (García, Granados y Martínez, 2006). Dentro de estas competencias, hay algunas que se siguen debatiendo y que me parecen importantes de exponer, pues se corresponden a aquellas competencias que adquirimos los y las mediadoras egresadas en la Licenciatura de Desarrollo y Gestión Interculturales.

La primera cuestión tiene que ver con las competencias lingüísticas. En un inicio, esta competencia se relacionaba con la idea implícita de que la o el mediador es únicamente un mediador lingüístico o cultural, por ello se apuntaba a que una de sus competencias debía ser conocer a profundidad las lenguas de los grupos de migrantes o indígenas (Ochoa, 2015, p.196) —y, claro, no puede haber procesos de mediación si la tercera parte no logra entablar un diálogo en el idioma de alguna de las otras dos—. No obstante, a partir del conocimiento que como gestoras/es interculturales adquirimos en el tronco común de la LDyGI, pienso que la importancia de conocer otra(s) lenguas además de la propia, no es una suerte de traducción (el mediador no es un traductor, como dice Ochoa (2015, p.197); tiene que ver, más bien, con conocer que existen diferentes códigos culturales y que la(s) lengua(s) es(son) el vehículo para dar a conocer la forma en que vemos, conocemos e interpretamos el mundo. El lenguaje está íntimamente relacionado con la cultura, pues éste es el “molde” de cómo vemos y conocemos (nuestras experiencias) el mundo que nos rodea (nuestra realidad) y, a su vez, esa realidad determina el lenguaje que usamos. (Sapir, 1994)

Así, conocer una o varias lenguas más, y la forma en la que éstas se construyen y se expresan, nos ayuda a re-conocer que existen otras formas de ver y vivir el mundo. Este acercamiento, además de ser una herramienta de comunicación, implica un conocimiento sociocultural de las lenguas, de sus características y sus códigos culturales, y ejemplifica de una manera mucho más práctica la relación intrínseca entre lengua y cultura. Entendida así, las competencias [socio]lingüísticas de quienes ejercen la mediación pueden asegurar una posición reflexiva y

natural y mediador profesionalizante. Los mediadores naturales “son agentes de base o líderes comunitarios que también desarrollan acciones mediadoras entre personas de sus colectivos y personas e instituciones de la sociedad” (Jabbaz y Moncusí, 2010, p.173) Se caracterizan por que suelen formar parte de la comunidad que se trate, tienen la confianza del grupo, la gente los conoce y confían en ellos. Puede ser de gran ayuda para los mediadores profesionalizantes, pues saben leer muy bien su contexto, las relaciones que existen, y pueden identificar a las personas claves que pueden favorecer la resolución de un conflicto. (Jabbaz y Moncusí, 2010). Por otro lado, los mediadores profesionalizantes, son lo que estudian o se preparan para ser mediadores.

menos etnocéntrica de la otredad, posición necesaria para la práctica de la mediación (Ochoa, 2015; García, Granados y Martínez 2006, p.19).

La siguiente cuestión hace referencia a la neutralidad y la imparcialidad. Tanto Ochoa (2015) como García, Granados y Martínez (2006) prefieren hablar de imparcialidad, pues consideran que la neutralidad es prácticamente imposible —idea con la que estoy de acuerdo—. La imparcialidad puede verse como una dimensión técnica o un “distanciamiento metodológico” para aproximarse a los fenómenos socioculturales, entenderlos, explicarlos e interpelarlos sin abandonar necesariamente una determinada posición ideológica. (Ochoa, 2015, 198; García, Granados y Martínez, 2006, p.20). Aunque el o la mediadora no deba posicionarse a favor de una de las partes, este distanciamiento permite partir de una ideología de defensa de la igualdad y de lucha en contra de la discriminación y, con base en ello, poder apoyar durante el proceso a alguna parte que tenga mayor desventaja. Ante esta ideología y el hecho de que el mediador, como parte de la relación, influye en el proceso, se reafirma la imposibilidad de la neutralidad.

Por último, existe un debate en torno a la formación y capacitación del mediador o mediadora. Se ha dicho mucho que sólo con la formación adecuada se puede ser mediador/a, lo que implicaría que el o la profesional se forme ampliamente; otros dicen que sólo se puede ser profesional de la mediación si antes se fue un “mediador natural” o sólo si se ha atravesado por una experiencia migratoria (Ochoa, 2015, p.198; AEP Desenvolupement Comunitari y Andalucía Acoge, 2002, pp. 82-91). A mi parecer ninguna de estas opciones excluye a la otra, la formación y capacitación dentro de la mediación dependerá, como ya lo dije, de los contextos y las necesidades específicas; habrá mediadores con una formación profesionalizante que hayan o no atravesado por una experiencia migratoria (entre otras tantas circunstancias e historias de vida por las que las personas mediadoras hayan atravesado), habrá otros que al ser “mediadores naturales” optan por formarse más ampliamente.

Cualquiera que sea el caso, lo cierto es que como señala Ochoa (2015), la mediación exige algo más que sólo contar con conocimientos teóricos o técnicos: sobre lenguas y culturas, sobre relaciones interpersonales, sobre movimientos migratorios, multiculturalidad e interculturalidad, sobre gestión y dinamización de grupos, entre otros conocimientos (ver AEP Desenvolupement Comunitari y Andalucía Acoge, 2002,) —conocimientos con los que contamos todos y todas las egresadas de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, independientemente de la preespecialidad que se tenga—.

La mediación tiene que ver no sólo con la trayectoria biográfica, sino con los propios aprendizajes, las habilidades y las actitudes personales de la o el profesional de la mediación, así como con el trabajo personal interno y la vocación (Ochoa, 2015, p.198). Estas habilidades personales tienen un impacto directo en el proceso y en el resultado del mismo e, incluso, hay quienes dicen que tales habilidades pueden ser la fuente más potente del impacto de la mediación. (García, Granados y Martínez, 2006, p.22)

Aquí, me permito hacer un paréntesis para apuntar, una vez más, que el o la gestora intercultural debe tomar a la mediación intercultural como una de sus principales herramientas, sin importar el medio en el que decida especializarse. Al tener consciencia que la gestión del patrimonio, la resolución de conflictos y la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad atraviesan todo el tiempo por procesos de mediación, nos amplía el panorama de acción y de intervención. Es decir, es importante que, a lo largo de nuestra formación, sea explícita la idea de que la persona que se dedica a la gestión intercultural es en realidad una mediadora; pues pareciera que sólo aquellas personas que cursamos dicha preespecialización podemos llevar a cabo la mediación, cuando los conocimientos y varias de las herramientas que se adquieren en el tronco común empatan con aquellas que se piensan únicamente para el área de mediación (como las competencias sociolingüísticas o la capacidad de mirar las diferencias y necesidades socioculturales que existen en un determinado contexto). No obstante, el actual modelo curricular no incluye la mediación en un sentido estricto, a diferencia de las otras dos áreas de preespecialización.

Al hacer explícita esta idea, el perfil de las personas profesionales en gestión intercultural podrá ampliarse al abordar temas y metodologías sobre mediación social intercultural a lo largo de los seis semestres de formación, y no únicamente en la preespecialización o en alguna optativa. Esta reflexión surge a partir de mi paso por la carrera, la experiencia como profesora adjunta en la materia de Seminario de Titulación y la guía de quienes me acompañaron en el servicio social. Reconocer que los temas relacionados a la interculturalidad (conservación y preservación del patrimonio, ciencia, tecnología, sociedad, conflictos sociales, identidades, entre otros tantos) pasan por un proceso de mediación, permite que quien ejerce la gestión intercultural pueda complementar su formación con metodologías propias de la mediación social intercultural. Esto ayudaría a perfeccionar nuestras acciones y propuestas en el campo laboral, así como a deshacernos de las ideas que nos impiden abordar temas que nos interesan o apasionan —y donde podemos hacer grandes aportaciones— sólo porque no se

corresponden a la preespecialización que elegimos. La mediación social intercultural es una gran herramienta para generar un diálogo de saberes entre comunidades rurales o indígenas (con todo el patrimonio material e inmaterial que tienen) y los saberes científicos para conservar las áreas naturales protegidas, que también tienen una fuerte carga cultural. o permite proponer nuevas visiones de entender y gestionar el patrimonio cultural, ante miradas tan institucionalizadas, por mencionar algunos ejemplos. La gestión intercultural lleva a cabo procesos de mediación social intercultural en todos sus campos de acción.

Continuando con lo que dice Ochoa (2015) quienes ejercen la mediación —y, ahora, quienes ejercen la gestión intercultural— “tienen una entrega, una sensibilidad especial, una capacidad de escucha y una facilidad para comunicar, para leer el contexto, para conseguir que las personas depositen en ellos su confianza y para saber ver más allá de lo que se muestra, tienen intuición y saber escucharla” (p.198). Ante la afirmación de esta autora, pienso que todas estas habilidades y actitudes tienen que ver directamente con hacer transversal la interculturalidad en nuestra vida personal (Ver Capítulo 1). De nada sirve saber mucho sobre interculturalidad y movimientos migratorios, si no hago primero un ejercicio reflexivo: habrá que conocernos a profundidad, desenmascarar todos los prejuicios y los estereotipos propios, reconocer las narrativas y los sistemas de opresión que nos atraviesan y que muchas veces ayudamos a que se sigan reproduciendo sin darnos cuenta. Todo ello, requerirá aptitudes emocionales que faciliten atravesar por ese proceso, que influyan en la autoobservación y autorregulación emocional que se requiere. Esto a su vez, permitirá mirar la importancia que las emociones tienen en los procesos de mediación social intercultural.

Ahora bien, concuerdo con Ochoa (2015) cuando dice que existe una gran distancia entre lo que se teoriza sobre los perfiles y tareas del mediador intercultural y la práctica de la mediación, en este caso, intercultural (p.194). Esto debido a que, como ya lo mencioné, la intervención de la mediadora o mediador intercultural depende de cuestiones y objetivos muy puntuales ante contextos muy específicos. Realmente, los perfiles de las personas mediadoras se han ido construyendo y modificando a lo largo del tiempo, y las características y las habilidades profesionales han surgido principalmente de la práctica y la adaptación, del acierto y del error.

En mi opinión, los y las mediadoras que nos formamos en la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales, contamos con los conocimientos antes mencionados, apostamos por una idea de mediación transformadora y con miras a la construcción de relaciones más igualitarias y luchamos en contra de la discriminación y la desigualdad social. No obstante,

considero que aún nuestra formación se apega a las metodologías clásicas de la mediación y se ha abocado a la mediación entendida principalmente como una herramienta para la solución de conflictos. Esto lo pude identificar una vez egresada de la Licenciatura y a partir de mi experiencia a lo largo de mi servicio social, donde pude notar que las herramientas con las que contamos las primeras generaciones de egresados están relacionadas principalmente a dos modelos tradicionales de la mediación: el modelo tradicional lineal de Harvard y el modelo transformativo. Dichos modelos, a grandes rasgos son:

Modelo tradicional lineal de Harvard: Este modelo se basa en la búsqueda de intereses subyacentes, está orientado a la consecución de un acuerdo y se apoya en una causalidad lineal (Rondón, 2011, pp.154-155; Giménez Romero, 2001). Este modelo considera las emociones como elemento a tener en cuenta, por lo tanto, hay que reconocerlas y comprenderlas dentro del proceso de mediación (Ochoa, 2015).

Modelo transformativo: Éste “se centra en el mejoramiento o transformación de las relaciones humanas y no tanto en la satisfacción de una determinada necesidad [...]”; busca aprovechar la riqueza de la comunicación como una fuente de información y entendimiento entre las partes” (Rondón, 2011, p.15). En este modelo, el mediador es el facilitador del proceso de crecimiento por encima del control de la intervención (Bush y Folger, 1996).

El asunto con estos modelos, es que, aunque se mencionan las emociones no se profundiza en ellas y se dejan al margen, siendo éstas un aspecto clave en la relaciones sociales e interpersonales y más cuando hablamos de situaciones de multiculturalidad significativa. (Ochoa, 2015, p.167).

Por ello, se han planteado ya, modelos que incorporan las emociones y los sentimientos como el *modelo circular narrativo de Sara Cobb*. Este modelo está muy ligado con el modelo transformativo, pero tiene una concepción circular de la causalidad y de la comunicación colocando la narrativa como fundamental en el trabajo de mediación. Se centra en cuatro elementos: el aumento a la diferencia, la legitimación de la persona (y sus sentimientos), los cambios y significados y la creación de contextos. (Ochoa, 2015, pp. 210-211). Para llegar a acuerdos, en este modelo, las partes necesitan transformar el significado de las historias conflictivas” (Rondón, 2011: 158).

El asunto con estos tres modelos es que ya hay autores como Rondón (2011) y mediadoras como Ochoa (2015) que han planteado el hecho de que estos modelos teóricos surgen de la cultura dominante a la que pertenecen los autores y no consideran los vínculos y la interacción entre el sistema cultural y la estructura social.

Lo anterior no quiere decir que estos modelos no puedan ser útiles y aplicables a ciertas circunstancias. Habrá contextos y necesidades que ameriten usar uno de los modelos clásicos o la combinación de varios. Sin embargo, considero que cuando se trata de procesos de desarrollo comunitario en el que la mediación se presenta como una acción transformadora y el o la mediadora como facilitadora, hay herramientas que podrían ser más útiles y que permiten hacer un análisis más fino de la situación, los actores, las necesidades y los conflictos.

Ante las críticas antes mencionadas, se ha optado por aplicar otros enfoques que, tomando como punto de partida los modelos clásicos, han dado un paso más allá. Alguno de ellos son los modelos de mediación intercultural con enfoque sistémico: Modelo Multifactorial de Carlos Giménez y el Método de incidentes críticos de Margalit Cohen-Emérique, por mencionar algunos. La metodología y herramientas que presentan estos enfoques pueden ser una opción más, dentro de las tantas que existen³⁹, que quien ejerce la mediación social intercultural pueda utilizar a la hora de una intervención. Lo que rescato de estos enfoques sistémicos es que abren espacio a lo intrapersonal, a las emociones y el autoconocimiento que, como he apuntado, son aspectos claves cuando hablamos de interculturalidad, educación y mediación.

El *Modelo multifactorial* de Carlos Giménez considera que en la mediación intercultural existe una multitud de factores a tomar en cuenta: la situación y problemática, cada una de las partes (con sus percepciones, emociones, intereses, pautas culturales, entre otros), y el mediador intercultural (personalidad, estilo de mediación, cultura) (Ochoa, 2015; Giménez Romero 2002b, 2008). Sugiere diferenciar los factores en tres grupos: *factores personales*, *factores situacionales* y *factores culturales* (Giménez 2008, p 31); y prestar atención a las zonas de intersección: la conexión personalidad/situación, la conexión personalidad/cultura, la conexión situacional/cultural, pues son de gran interés para el proceso de mediación intercultural.

El mediador intercultural debe aprender a distinguir y analizar todos los factores expuestos y las dimensiones que se dan en cada uno de ellos, así como identificar qué factores están

³⁹Incluso, hoy en día, existe un nuevo modelo llamado “Mediación *Insight*” que se considera un modelo reflexivo y pedagógico y que pone especial acento en las emociones (Ver Garrido Soler, 2017)

presentes y cómo. Asimismo, debe analizar cuál es la posición de las partes en su situación (dominio, cooperación, competencia, horizontalidad, cierre, apertura, subordinación, ...) y el momento vital que están atravesando las personas implicadas en el proceso de mediación. También es importante determinar si cobran más o menos fuerza lo personal, lo situacional o lo cultural a lo largo del conflicto. (Ochoa, 2015, pp. 221-225)

Por su parte, el modelo *Método de incidentes críticos* de Margalit Cohen-Emérique parte de la premisa de que todo proceso de ayuda, se fundamenta sobre el respeto a la persona, a su visión del mundo, a su sistema de valores y a sus necesidades. Incluye, como una etapa del proceso, el autoconocimiento y la reconstrucción identitaria tanto de las personas profesionales de la mediación o de la ayuda, como de los otros actores involucrados. Señala que se deben establecer relaciones en base a la horizontalidad y el compromiso mutuo, tomando en cuenta el papel que tiene la interacción entre dos o más identidades culturales dentro de un conflicto, es decir, parte de la concepción de cultura, identidad (dinámicas y diversas) y la importancia de la interrelación que plantea la interculturalidad. (Ochoa, 2015)

Su método consta de tres momentos. La *descentración*: proceso centrado en la persona misma; la *penetración en el sistema del otro*: reconocimiento *del otro* en su identidad cultural basado en la empatía; y, por último, *la mediación y la negociación*: parte de una concepción de la conflictividad como algo natural cuando dos visiones del mundo llegan a ser contradictorias o contrapuestas; se trata de buscar un acercamiento a partir de la introspección y la propia relativización (estar dispuestos al cambio). (Ochoa, 2015, pp.226-227)

Para mí estos momentos requerirían de un proceso paralelo que contemple la emocionalidad y que permita gestionar las emociones y los sentimientos que devengan de todo el proceso. No se trata sólo de saber qué siente *el otro*, sino de saber cómo y para qué, y además manejar el impacto que tiene esto en mi propio sentir y actuar, ya sea mediador/a o tercera parte.

Sin embargo, el objetivo de este informe no es proponer el uso de uno u otro modelo pues me parece que todos los modelos pueden complementarse y usarse según se crea conveniente o necesario—incluso habrá otros modelos que se enfoquen en mirar y atender las implicaciones estructurales de las emociones, por ejemplo—. El objetivo aquí es poner sobre la mesa la pertinencia de las aptitudes emocionales en los procesos de mediación social intercultural. Para ello, las aptitudes emocionales deberán ser desarrolladas por el o la mediadora para así compartirlas con todas las partes y servir de guía para que puedan ser desarrolladas por ellas

en el proceso de transformación. Por consiguiente, la mediación intercultural tendría como una de sus tareas acompañar a las personas para que puedan ir atravesando, poco a poco, por las emociones que devengan de este proceso de cambio.

Un ejemplo claro de tal aseveración fue el proyecto *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario* a cargo de la Dirección de Educación No Formal y Vinculación de la CGEIB en el cual pude participar activamente a lo largo de mi servicio social. A continuación, expondré este caso ejemplo, con el objetivo de mostrar los retos emocionales a los que nos enfrentamos en el proceso y las herramientas que tuvimos a nuestro alcance y aquellas que no. Asimismo esto ayudará a mirar y entrelazar la parte teórica expuesta hasta ahora, incluido el perfil de quienes egresamos de la carrera con el fin de comprender la necesidad de hacer transversal la mediación social intercultural, para aportar el perfil de la gestora intercultural.

Antes de continuar, me permito apuntar que a lo largo del siguiente apartado me referiré constantemente a la gestora intercultural (en femenino) y, en consecuencia, muchas palabras estarán también escritas en este género gramatical. Esto por dos razones: la primera porque me afirmo y me identifico como mujer y el análisis se da desde mi mirada como mujer profesional en la gestión intercultural. La segunda, porque en los proyectos trabajé con otras mujeres egresadas de la LDyGI, así que quienes accionan, reflexionan y proponen en estos proyectos específicos son mujeres gestoras interculturales.

4.3 Las emociones en el proyecto *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario*

Las actividades que realicé durante mi servicio social en la Dirección de Educación No Formal y Vinculación (DENFV) de la CGEIB-SEP, durante el periodo comprendido del 30 de septiembre de 2016 al 31 de marzo de 2017, se enmarcan en el proyecto “Estrategias para la Presentación y Apropriación del Enfoque Intercultural en Espacios No Formales de la Educación” a cargo del Área de Educación No Formal de la DENFV. El objetivo del programa de servicio social dentro del proyecto arriba mencionado fue “Contribuir en la elaboración de estrategias didácticas para la presentación del enfoque intercultural que fortalezca la labor de distintos agentes educativos, contribuyendo así a la valoración de la diversidad cultural.”

Las actividades que realicé para alcanzar el objetivo del proyecto fueron diversas y en distintos campos de acción, cada una de ellas contaron con una investigación y análisis de fuentes documentales previas que las sustentaran. Apoyé en la planeación, programación, impartición y sistematización de talleres con enfoque intercultural⁴⁰. Realicé la sistematización y apoyé en la evaluación del *V Foro para la comunicación Intercultural Comunicación sin discriminación 2016*; y participé en dos proyectos principales del Área de Educación No Formal: *Diálogo de saberes, conectando escuela y comunidad* y *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario*.

El proyecto *Diálogo de saberes, conectando escuela y comunidad* se realizó con las y los docentes de la Supervisión Escolar N° 832 en Veracruz y consistió en la capacitación y presentación de herramientas metodológicas de diseño, derivadas del enfoque intercultural, para la construcción de acciones que puedan propiciar el diálogo de saberes dentro de las comunidades educativas (Fuentes y Campos, 2017). Al ser en otro estado y por el tiempo que ya se llevaba trabajando con estas personas, no pude participar directamente en el proceso. Aquí, mi participación consistió en realizar un ejercicio de sistematización de la experiencia⁴¹ a partir de la cartografía social como herramienta y el uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG). El resultado fue un conjunto de mapas que comunican el proceso a lo largo del proyecto.

En cambio, en el proyecto *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario* pude participar activamente en casi todo el proceso apoyando en la investigación de estrategias, el diseño de materiales didácticos y técnicas para el fomento de participación, manejo de conflictos y comunicación intercultural, así como co-facilitadora. Por ello, este proyecto es el foco de mi reflexión.

Las primeras actividades que realicé en el servicio social se enmarcaron en éste último. Las tareas como prestadora de servicio social en la CGEIB iniciaron a finales de septiembre de 2016, y los primeros días de octubre, exactamente cuando cumplí 23 años, me encontraba camino a Santa Catarina Yecahuíztotl, uno de los siete pueblos originarios de la delegación

⁴⁰ Taller de introducción del enfoque intercultural para Dignifica Tu Vida IAP (7 de octubre de 2016) y Taller de DDHH con enfoque intercultural para Dignifica Tu Vida IAP (18 de nov 2016).

⁴¹ Ejercicio que se presentó en el *cuarto encuentro "Conocimientos, Ciencia y Tecnología en un Mundo Multicultural"* el 27 de abril de 2017.

Tláhuac (COEG, 2017), donde se llevaban a cabo las sesiones de trabajo con las gestoras voluntarias.

El camino a “Santa Cata” era largo, pero nunca fue aburrido. El punto de reunión era la estación Tláhuac de la línea 12 del STCM, arriba de las escaleras; de ahí, tomábamos una combi para emprender el último tramo del viaje: <<Bajamos en el lienzo Charro, por favor>>. Algunas veces, el camino iniciaba cerca de metro Ermita y el Panda (un cochecito rojo) se convertía en nuestro medio de transporte.

El proyecto en Santa Catarina Yecahuíztotl surge en 2016 a partir de la colaboración entre la CGEIB y la Dirección General de Atención a Grupos Prioritarios (DGAGP), adscrita a la Subsecretaría de Desarrollo Social y Humano de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) en la Ciudad de México. Este encuentro permitió comenzar a trabajar con la Red Social de Gestoras y Gestores Voluntarios del Programa de Pensión para Adultos Mayores y generar un proyecto que fortaleciera la labor de estos agentes educativos a partir del enfoque intercultural y las herramientas del diálogo de saberes. La localidad que se escogió fue la de Santa Catarina Yecahuíztotl debido a las características del grupo de gestoras voluntarias que trabajan en esa comunidad. (Fuentes y Campos, 2018)



Imagen 1. Primer taller sobre el enfoque intercultural.
Fotografía: María Soledad Rico Suárez

El pueblo de Santa Catarina Yecahuíztotl, se localiza en el extremo nororiente de la Alcaldía Tláhuac, a un costado de la Zona de Conservación Ecológica “Sierra de Santa Catarina”

(Gobierno del Distrito Federal, 2005), al oriente de la Ciudad de México. Su ubicación y las características propias de la zona le permiten seguir manteniendo un carácter semirural. El programa Delegacional de Desarrollo Urbano de Tláhuac clasifica a Santa Catarina Yacahuizotl como uno de los poblados tradicionales de valor patrimonial pertenecientes a dicha demarcación (SEGOB, 1997). Esto debido a su estructura social y política, así como el valor histórico y sociocultural de sus construcciones, sus costumbres y sus tradiciones (Ver INAFED, 2010; Rojas, 2013).

Cuando empecé a participar en el proyecto, éste ya tenía varios meses de haber comenzado. La información del mismo, de la situación, de los objetivos y de las necesidades la fui entendiendo sobre la marcha, con la ayuda y guía de mis compañeras y de mi participación activa en el proyecto. En la sesión de trabajo en la que me integré, conocí a la gestoras voluntarias del Programa de Pensión para Adultos Mayores⁴² que trabajaban en Santa Catarina: seis mujeres de entre 40 y 65 años, que eran vecinas de la comunidad.

Estas seis mujeres realizan actividades con las personas adultas mayores adscritos al Programa. Algunas de sus tareas son informar las personas adscritas sobre las fechas de pago del apoyo económico y los documentos que son necesarios, así mismo apoyar al personal de la institución en los operativos de pago. También pueden realizar, si es que lo desean, actividades para promover la convivencia dentro de la comunidad enfocadas a los y las adultas mayores, a través de grupos de crecimiento. De entrada, las gestoras voluntarias fungen como el enlace comunicativo entre la institución y las personas adultas mayores. No obstante, las tareas que realizan van más allá de sólo comunicar. Ellas organizan, convocan, apoyan logísticamente, resuelven conflictos y guían a este grupo de personas. (Fuentes y Campos, 2018)

El proyecto duró aproximadamente un año y se dividió en varias etapas: Los primeros meses fueron de *acercamiento y diagnóstico*, después siguió el proceso de *Formación I* (de agosto a diciembre), el proceso de *Formación II* (de enero a abril del 2017) y un periodo de *práctica y seguimiento* (de mayo a octubre aproximadamente). El esquema de trabajo que se seguía fue a través de un grupo de diálogo y aprendizaje, guiado por el equipo de facilitación de la DENFV, compuesto por 5 personas en total (Eréndira, Laura, MarySol, Claudia y yo, Valeria). (Fuentes

⁴² “Este Programa atiende a personas adultas mayores de 65 años en adelante y tiene cobertura a nivel nacional. Las personas beneficiarias reciben apoyos económicos mensuales, también participan en grupos de crecimiento y jornadas informativas sobre temas de salud y obtienen facilidades para acceder a servicios y apoyos de instituciones como el INAPAM, además de aquellas que ofrecen actividades productivas y ocupacionales.” (Fuente y Campos, 2018, p. 72-73)

y López, 2018). A lo largo del año, se realizaron sesiones periódicas con las gestoras voluntarias, algunas sesiones eran de trabajo (donde se compartían conocimientos relacionados al enfoque intercultural y herramientas para el diálogo de saberes) y otras eran de acompañamiento en los grupos de crecimiento, con las y los adultos mayores.



Imagen 2. Grupo de crecimiento con las personas adultas mayores.
Fotografía: Valeria Antezana Bosques

Yo comencé a participar a la mitad del primer proceso de formación. La primera sesión a la que asistí fue de trabajo y la segunda fue del grupo de crecimiento. En medio de la plaza principal o afuera de la iglesia de esta localidad semirural, los temas que se trabajan en ese momento tenían que ver con herramientas de organización. La propia dinámica del grupo permitió que el objetivo me fuera quedando más claro: fortalecer la labor de las gestoras voluntarias, desde el enfoque intercultural, podría reforzar o reelaborar procesos, formas y actitudes en lo comunicativo y lo organizativo. Trabajar con ellas en un proceso de educación no formal, que analizara en conjunto su quehacer desde el enfoque, permitiría guiar estos cambios, lo cual se reflejaría en el desarrollo de actividades con las personas adultas mayores. La intención última era que estas actividades pudieran fomentar el empoderamiento, la participación y la dignificación de éstos, como agentes portadores de memoria y saberes comunitarios. (Fuentes y Campos, 2018)

Se trataba de un proyecto de educación no formal para el diálogo de saberes con enfoque intercultural. El diseño flexible, propio de estos procesos, abría la posibilidad de hacer cruces

con temas de empoderamiento comunitario, fortalecimiento del tejido social, formación de formadores (o agentes educativos) y/o comunicación. Los cruces dependieron de los contextos las necesidades, los intereses y las personas participantes

Para mí, este proyecto fue una oportunidad para aprender y poner en práctica las herramientas que adquirí en mi formación profesional, sobretodo como mediadora social intercultural. Asimismo, la experiencia de mis compañeras, Laura y Claudia, que también son egresadas de la LDyGI, y la de Eréndira, me permitió bajar la teoría a la práctica, al verlas en acción.

La mediación social intercultural, como mencionaba antes, se da ante situaciones de multiculturalidad significativa, lo cual permite mirar la diversidad cultural incluyendo los aspectos económicos, políticos y socioculturales, y no únicamente a partir del origen étnico. En este proyecto las características, identidades y marcos de referencias de cada una de las y los actores involucrados eran diversos y por lo tanto nos enfrentamos a una situación donde podía ponerse en práctica la mediación social intercultural. Por un lado, estaba el grupo de gestoras voluntarias: mujeres que viven en la Ciudad de México en colonias que aún son semirurales, con estudios máximos de secundaria, con roles de género muy definidos y con ideas y actitudes adultocéntricas y etaristas, bastante arraigadas. Por el otro, estábamos el grupo de facilitadoras de la CGEIB: mujeres jóvenes que viven en la Ciudad de México que venían en representación de la SEP, con estudios de licenciatura, con ideas muy distintas sobre la familia, el matrimonio, los roles de género, el trabajo y las relaciones interpersonales. Las diferencias entre estos dos grupos requirieron que las facilitadoras hiciéramos un ejercicio personal y emocional para sobrellevar situaciones donde las formas de ver y vivir el mundo llegaban a “chocar” (situaciones que narro más adelante).

Como actores secundarios estaban el grupo de adultos mayores, conformado en su mayoría por mujeres, provenientes de diferentes partes del país (Estado de México, Oaxaca, Guerrero, Yucatán) que llegaron a vivir a Santa Catarina años atrás, con hijos adultos y varios nietos, con mucho tiempo libre y con pocos espacios recreativos adecuados para su edad; y los encargados del Programa de Pensión para Adultos Mayores de SEDESOL que fungen como “jefes” o coordinadores de las gestoras voluntarias, con una visión y actitud muy paternalista y asistencialista hacia los grupos vulnerables.

Aquí la mediación [social intercultural] se presentaba como una acción transformadora para el fortalecimiento comunitario que no se centraba únicamente en la solución negociada de los

conflictos, sino que tenía como objetivo acompañar a lo largo de un proceso (en este caso de educación no formal) a los diferentes actores sociales (las gestoras voluntarias y, en consecuencia, a las personas adultas mayores) para el desarrollo de competencias que fortalezcan los lazos comunicativos y las relaciones interpersonales, que permitieran superar los estereotipos y los prejuicios para lograr el reconocimiento *del otro* como interlocutor. En este caso las mediadoras éramos las facilitadoras del proceso y el diálogo intercultural junto a las competencias interculturales, fueron herramientas muy importantes para llevarlo a cabo.

Como todo proceso educativo y/o comunitario existen muchos pros, pero también muchos contras. Cualquier proceso transformativo va a encontrar resistencias y retos a superar. Las diferencias etarias y socioculturales, así como la cultura organizacional y las relaciones jerárquicas y paternalistas a las que estamos acostumbradas fueron algunos de los retos a los que nos enfrentamos en este proyecto. Las estrategias y las acciones que se llevaron a cabo tomaron en cuenta varios aspectos. Sin embargo, por el objetivo de este informe, centraré mi atención en la parte emocional de cada uno de esos retos y del proceso en general.

Al principio del proyecto, las sesiones se enfocaron en establecer un ritmo de trabajo colaborativo entre gestoras voluntarias y facilitadoras y a presentar la dinámica de reflexión a partir de la vivencia, con la finalidad de que el aprendizaje fuera significativo y aplicado. Algunos temas que se trabajaron a lo largo de todo el año fueron: comunicación asertiva, acuerdos y organización, manejo de emociones, creación de objetivos, FODA y cartografía social, herramientas de gestión, memoria, identidad y saberes, saberes y puntos nodales, herramientas de planeación y diseño de actividades, transformación de conflictos y herramientas de observación y seguimiento (Fuentes y Campos, 2018). El enfoque intercultural se hizo transversal en cada uno de los temas.

Desde la primera sesión a la que asistí me involucré en las actividades que se llevaban a cabo. La primera actividad que realizamos fue una ronda de participaciones en la que cada una de las gestoras voluntarias e integrantes de la CGEIB comentaban brevemente cómo se sentían en ese momento.⁴³ La dinámica de todas las sesiones de trabajo empezaba así, para ellas era algo establecido, para mí era nuevo. Cuando mi turno llegó comenté un poco nerviosa: <<Estoy entusiasmada de estar aquí>>.

⁴³ La información que será vertida a partir de este momento, se basó en una serie de bitácoras que las facilitadoras escribimos para documentar y sistematizar el proyecto.



Imagen 3. Ronda de participaciones de gestoras voluntarias y facilitadoras.
Fotografía: Valeria Antezana Bosques

El propósito de estas rondas era retomar el sentido de grupo y ponernos al día, así como poder identificar si existía algún problema, preocupación o inconformidad. Esta ronda era un espacio de escucha que las gestoras voluntarias aprovechaban para compartir pensares y sentires que iban más allá del proyecto.

Al trabajar con las gestoras voluntarias, no interactuamos únicamente con su rol de gestoras, sino también con su rol de mujeres, madres, esposas, trabajadoras, hermanas y vecinas en una zona semirural, a las afueras de la Ciudad de México. También nos enfrentamos a sus problemas personales y familiares, a las implicaciones de salud, a sus proyectos pasados y futuros, entre otras cosas. A lo largo del proyecto estuvieron presentes sus múltiples identificaciones y pertenencias, así como sus marcos de referencia.

Después de varias sesiones de trabajo, pudimos notar que para muchas (si no es que para todas), este espacio de escucha era un espacio de desahogo y atención que probablemente, no encontraban en otros lugares. En un inicio, estas rondas tomaban mucho tiempo, las gestoras voluntarias tenían muchas cosas que compartir, e impedían llevar a cabo otras actividades que también eran importantes para avanzar en el proyecto. Sin embargo, estos espacios en el que todas nos escuchamos y, cuando fue necesario, nos apoyamos, fueron fundamentales para generar un ambiente de confianza y fortalecer las relaciones interpersonales entre todas las que

participamos. El soporte emocional de las y los compañeros contrarresta y ayuda o regula los efectos estresantes de ciertas situaciones. (Carpena Casajuana, 2013, p.92).

Llegar a cada una de las sesiones en medio del frío y los vientos característicos de Santa Catarina, para darnos un tiempo de escucha era reconfortante e, incluso, nos hacía “entrar en calor”, pero muchas veces resultó agotador pues implicó que las facilitadoras generáramos y pusieramos en marcha herramientas de contención que tuvimos que ir ejercitando conforme avanzaron las sesiones. No obstante, desde mi mirada, este espacio/estrategia fue esencial para seguir avanzando en el proyecto. No podemos obviar las situaciones emocionales por las que cada persona atraviesa ni podemos evitar que las zonas sensibles salgan a la luz. Al integrar las angustias y los problemas, al igual que las buenas noticias, como parte del mismo proceso, el grupo de trabajo se fortaleció.

También en la etapa de *Formación I* se trabajó sobre la estructura organizacional con el propósito de guiar y fortalecer las capacidades organizativas de las gestoras voluntarias. Para ello se hicieron una serie de actividades, realizadas en varias sesiones, que permitieron replantear y reestructurar las relaciones jerárquicas que permeaban en la organización de las seis gestoras voluntarias. Aunque en el discurso se decía que todas ellas eran iguales, en la práctica el poder y la capacidad de tomar decisiones se depositaba solamente en una persona.



Imagen 4. Sesión de trabajo con gestoras voluntarias.
Fotografía: Valeria Antezana Bosques

Reconocer que cada una de las gestoras voluntarias contaba con habilidades que las hacían únicas y capaces de aportar y decidir dentro del proceso influyó y fue modificando la percepción que tenían del trabajo organizativo, en el reconocimiento de la otra como *su igual*, pero sobretodo influyó en su autopercepción. Así, cada una encontró un lugar dentro del proceso de organización de acuerdo a sus habilidades y personalidades, se empezaron a construir relaciones más horizontales, a repartir responsabilidades entre todas y a trabajar en equipo.

Una de las principales estrategias que aprendí a lo largo del servicio social fue trabajar desde lo vivencial. En este proyecto, particularmente, lo vivencial se hizo a partir de modelar el enfoque intercultural. Como dicen Fuentes y Campos (2018), modelar implica representar aquello a lo que se quiere llegar e involucrar en la representación a las demás personas. Esto hasta que ya no sea una representación, sino una dinámica apropiada y dotada de sentido (p.76). Es decir, el equipo facilitador puso en práctica el enfoque intercultural ante las gestoras voluntarias, hasta que les fuera significativo, se lo apropiaran y lo replicaran.

Para ello, entre las facilitadoras se procuraba, en la medida de lo posible, hacer palpable las relaciones horizontales que teníamos entre nosotras a la hora de organizarnos y trabajar — independientemente de que existiera una jerarquía desde lo institucional—, el respeto y el reconocimiento de *la otra* siempre estaban presentes. Dentro de este modelado, también procuramos utilizar lenguaje inclusivo y comunicación asertiva, así como abrir espacios de escucha de participación entre nosotras y con ellas.

Incorporarme al equipo de trabajo una vez iniciado el proyecto me exigió un ejercicio de adaptación. Para ello debía prestar mucha atención al entorno y a las dinámicas, hacer muchas preguntas al finalizar las sesiones y escuchar todos los detalles que mis compañeras me daban para entender mejor la situación. Uno de los retos a los que se enfrentaban (enfrentábamos, pues ya era parte del equipo facilitador) en ese momento tenía que ver con cómo se estaba dando la relación entre el grupo de gestoras voluntarias y el grupo de facilitadoras (mediadoras). Esta relación se fue transformando y pasó por varias etapas.

En un inicio se aceptó la participación de las facilitadoras por el convenio inter-institucional entre la CGEIB (SEP) y SEDESOL. “Las señoritas de las SEP” como les llamaban las gestoras voluntarias, tenían un papel de autoridad pues parecía que jugaban el mismo rol que los coordinadores del Programa para Adultos Mayores; iban a enseñarles y a organizarles ciertas

actividades para las personas adultas mayores y ellas, las gestoras voluntarias, serían solamente un apoyo. Conforme fue avanzando el proyecto, sobre todo durante la *Formación I*, otro factor que marcó la relación fue que en su mayoría las facilitadoras éramos mujeres muy jóvenes, por lo tanto, las gestoras voluntarias —en un papel de madres y abuelas— nos trataban como niñas, no reconocían las capacidades que teníamos ni el lugar que ocupábamos. Sobre todo, una de ellas no aceptaba ciertas recomendaciones y ponían resistencia a ciertas actividades y, en consecuencia, al proyecto. Al ser una figura de autoridad en el grupo, su actitud influía en el resto de las integrantes que se presentaban un poco desconfiadas y dudosas.

Aquí entraban en juego ciertas actitudes condicionadas por estereotipos, prejuicios y temores que parten de la cultura e identidad propia de cada una de las gestoras voluntarias, así como su trayectoria de vida. Se mezclaba el asistencialismo institucional al que estaban acostumbradas con actitudes adultocéntricas hacia las facilitadoras, que eran más jóvenes. Estos bagajes y marcos de referencia presentes en el rumbo de la relación entre las gestoras voluntarias y las facilitadoras incidían también, en las relación y actitudes que las gestoras voluntarias tenían con las personas adultas mayores.

Una vez más, ser congruente con el enfoque intercultural y modelarlo desde el equipo facilitador ayudó a ir superando esta etapa. Las relaciones que se daban entre el equipo de facilitadoras, independientemente del cargo, la edad o los conocimientos ayudó a ejemplificar que las relaciones pueden construirse de otra forma, que cada una tiene responsabilidades y un papel en el proceso y que es igual de importante. Aunado a esto, trabajar las diferencias que existen entre apoyo, organización, guía y acompañamiento permitieron que, poco a poco, las gestoras voluntarias fueron aceptando el rol que nosotras teníamos en el proceso como facilitadoras que estaban ahí para guiar y acompañarlas en el proceso.

Una de las tensiones que se crearon ante esta situación tuvo que ver con cómo nos sentíamos las facilitadoras ante la actitud. Tocó fibras sensibles pues eran actitudes a las que nos habíamos enfrentado en otros espacios como mujeres jóvenes, en el que el adultocentrismo nos quitaba legitimidad. Además, fue agotador física y emocionalmente. Las sesiones resultaban más pesadas, ya que se trataba de alcanzar los objetivos deseados, contener a las gestoras voluntarias y al mismo tiempo contener nuestras emociones y reacciones —como irá quedando asentado con mayor detalle en los siguientes párrafos—. Esto incluso, podría generar resistencia de nuestra parte y eso no aportaba nada al proceso.

Las facilitadoras forman parte de las relaciones que se construyen durante los procesos de mediación social intercultural. Sus marcos de referencia, sus actitudes y sus emociones importan, pues influyen en el rumbo de las relaciones y, por ende, en el proceso. En este caso, las facilitadoras requerimos crear un espacio —ya fuera en el largo camino de regreso o en la oficina— para comentar lo que habíamos sentido, las percepciones que teníamos y las sensaciones que nos provocaba dicha situación. Reconocer las emociones y los sentimientos nos permitieron gestionarlos y evitar, en la medida de lo posible, que esto entorpeciera los avances. A lo largo del proyecto tuvimos que hacer un proceso reflexivo y de acompañamiento mutuo pues nuestras emociones estaban presentes en todo momento, ya sea en este conflicto o en otros posteriores. De ahí que insista tanto en las aptitudes emocionales que deben tener las profesionales de la mediación. Asimismo, estas acciones también formaron parte de la puesta en práctica del enfoque intercultural por parte de nosotras las facilitadoras, que se traducía en modelajes de ser-hacer-sentir con las gestoras en los espacios que compartíamos con ellas.

El cambio de percepción en esta relación tuvo que pasar por un proceso de reflexión y de autoconocimiento por ambas partes —aunque éste no haya sido completamente consciente—. Por un lado, que las integrantes reconocieran que, sin importar la edad, todas las facilitadoras teníamos algo que aportar, implicaba reconocer que ellas, como gestoras y mujeres, también tenían muchos conocimientos valiosos para el proceso y para compartir con las personas mayores. Por otro, las facilitadoras tuvimos que reconocer nuestras emociones, nuestras actitudes y los límites que existían. Hoy en día las gestoras voluntarias se refieren a nosotras por nuestros nombres, incluso usan diminutivos como una forma de expresar cariño, pero no han dejado de tener una mirada un tanto adultocéntrica y es algo en lo que ya no podemos incidir. Existen ciertas narrativas que están muy arraigadas y que son difíciles de deconstruir, sin embargo, la relación que tenemos entre todas, parte del reconocimiento y el respeto de la otra, y se ha dejado de lado la condescendencia.

Después de tres meses de haber comenzado a ser parte de este proyecto, el fin de año estaba cerca y con él la culminación de esta primera etapa de formación. Para entonces ya se llevaban 5 meses de trabajo con el grupo de gestoras voluntarias y se empezaron a sentir ciertos cambios. A mi parecer, esta etapa fue un proceso de (auto)reflexión y (auto)conocimiento intercultural, que marcó el rumbo de los siguientes meses.

Hacer énfasis en la importancia de construir relaciones horizontales, amorosas, empáticas y basadas en el respeto comenzó a reflejarse en el actuar de las gestoras voluntarias. Todo el

trabajo realizado también había impactado en la confianza y la autopercepción de todas, incluidas las facilitadoras. Desde el enfoque intercultural, el reconocimiento de *la otra* como alguien igualmente diferenciado impacta en la construcción de relaciones positivas. Desde la educación emocional, la autopercepción de todos los involucrados en los procesos educativos, contribuyen a tejer ambientes positivos, amorosos y constructivos que son favorables para el aprendizaje.

Los aprendizajes adquiridos hasta ese momento se reflejaron, entonces, en las relaciones entre las gestoras voluntarias y su forma de organizarse, en la relación que teníamos entre ellas y nosotras las facilitadoras y, también, se comenzó a reflejar en la forma en la que las gestoras voluntarias se aproximaban a las personas adultas mayores, así como en las propuestas que se vertían para los grupos de crecimiento. Porque, claro, “una vez que se experimentan y practican las relaciones enmarcadas por el respeto, es posible replicarlas y transmitir las.” (Fuentes y Campos, 2018, p.77).

Poner en práctica el enfoque intercultural requiere hacer cambios a nivel individual como colectivo pues, como ya había mencionado (Ver Capítulo 1), la interculturalidad no es algo que viene de arriba y se impone, sino que se construye desde abajo —en y para la comunidad—. La interculturalidad no es sólo un proyecto, es sobre todo una actitud y un compromiso con nosotras mismas que impacta en las relaciones que construimos con los demás. Para ese entonces se abrió la posibilidad de hacer las cosas diferentes a las que se acostumbraban. Con tantos cambios en la actitud de cada una de las gestoras voluntarias, el poder ya no le pertenecía a una sola persona. Este movimiento detonó un conflicto con una de ellas, quien estaba acostumbrada a tener el control y el poder sobre las decisiones, que prefirió salirse del proyecto. Como facilitadoras y mediadoras, sabíamos que existía el riesgo de que se dieran situaciones como ésta y teníamos presente que nosotras no podíamos intervenir en ello, pues el proceso de mediación no obliga a nadie a permanecer él.

Este conflicto desencadenó una serie de actitudes y dinámicas poco favorable en los espacios que seguían compartiendo las seis gestoras voluntarias (como vecinas y como compañeras de trabajo al realizar los pagos a las personas adultas mayores). La angustia y el malestar no tardaron en salir y para seguir avanzando en el proyecto se requirió atender la parte emocional, con las herramientas que teníamos a la mano.

La etapa de *Formación II* comenzó después de un periodo de descanso de fin de año. Regresar a Santa Catarina siempre me ha emocionado pues es todo un evento. Ponernos de acuerdo con las gestoras voluntarias en el día, la hora y el lugar de nuestra próxima reunión para tener lista la planeación y el material que se va a necesitar; decidir entre nosotras, las facilitadoras, si vamos a desayunar chilaquiles antes de sesión de trabajo, pues de ello dependerá la hora y el punto de reunión para emprender el camino hacia Santa Catarina Yecahuizotl. Ir preparadas con ropa adecuada que nos proteja del viento de la mañana y del sol intenso de medio día, tener cambio suficiente para la ida y el regreso, y acordar quién anunciará la bajada de la combi: <<Bajamos en el tope, por favor>> —la indicación, siempre cambiante, se fue adaptando al contexto, al igual que nosotras—.

Para entonces la relación entre gestoras voluntarias y facilitadoras se había fortalecido, se trataba ya de una relación de respeto, confianza y cariño. Las competencias interculturales ya estaban haciendo eco en la forma de pensar y actuar de las gestoras voluntarias y, por lo tanto, el ritmo de trabajo fue mucho más consistente. El plan de trabajo de esta segunda parte de formación, se esbozó a partir de las inquietudes de las cinco mujeres que permanecían en el proyecto, las cuales tenían que ver con cómo lograr una comunicación asertiva y con cómo resolver conflictos.

Uno de los indicadores que permitió ver que las gestoras voluntarias habían adoptado una mirada más crítica y reflexiva fue que ellas mismas identificaron que había uno o varios problemas y pidieron apoyo para aprender a solucionarlo. Así, se planteó la posibilidad de hacer ‘mini talleres’ a lo largo del semestre con el propósito de brindarles herramientas específicas según sus necesidades e inquietudes particulares. En estos mini talleres se trabajaron, sobretodo, herramientas para la planeación, organización y gestión que fortaleciera el trabajo que las gestoras voluntarias realizan con las personas adultas mayores. Pero simultáneamente tuvimos que abordar temas referentes a la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y el manejo de emociones. Por mi experiencia personal, estos temas me llamaron la atención y disfruté mucho participar en ellos. Las actividades en las que pongo énfasis, son aquellas que desencadenaron las reflexiones que dan pie a este informe.

Al inicio de la etapa de *Formación II*, el conflicto con la gestora voluntaria que salió del proyecto, volvió a manifestarse. La indiferencia y las actitudes violentas por parte de esta persona se sintieron durante el operativo de pago del día anterior. Tan pronto como inició la sesión, las gestoras voluntarias que aún permanecían en el proyecto nos contaron del problema.

Ya que había muchas emociones “a flor de piel” se empezó un ejercicio de respiración con el propósito de quitar las tensiones y relajar el cuerpo. Posteriormente, se hizo una ronda de participaciones en la cual cada gestora expresó cómo se sentía en ese momento y cómo se sintió un día antes. Esto con la intención de que las gestoras voluntarias pudieran identificar y expresar las emociones que les había causado el conflicto y que tuvieron durante el operativo de pago. Las actitudes y emociones expresadas se anotaron en una cartulina para tenerlas presentes durante la reflexión.

Había mucho enojo, pero también mucha tristeza y desilusión, incluso hubo momentos de llanto. Manifestar emociones como la rabia o el miedo hacia personas con las que sentimos conflicto, acogerlas y permitir sentir las sin remordimientos son los primeros pasos para poder gestionarlas (Carpena Casajuana, 2013). En ese momento lo único que estaba en nuestras manos era poder escucharlas y hacer un ejercicio de contención y reflexión en torno al conflicto.

Se enfatizó, también, que cada una de las gestoras voluntarias había pasado por un proceso en el que habían cambiado su forma de pararse frente a *los otros* y de percibirse a sí mismas, lo que les había permitido ver que existía un problema que era importante atender. Asimismo, se anotó que hay actitudes que son violentas, aunque no lo parezcan, y hay formas de enfrentarlas. Los mini talleres servirían para trabajar herramientas que les permitieran solucionar conflictos entre ellas o con cualquier otra persona.

En esta situación fue muy importante ver y exponer el conflicto como un motor de cambio y crecimiento. Incluso, algunas sesiones después cuando el enojo volvía a surgir se hizo hincapié en los aspectos positivos y los aprendizajes que se habían obtenido durante todo el proceso y antes y después del conflicto. Para la interculturalidad y la educación emocional el conflicto forma parte de la vida, de la sociedad y de la diversidad, por lo tanto, no hay que ignorarlo sino atenderlo y verlo como oportunidad de cambio.

Mirar el conflicto desde un enfoque circular y dinámico, en vez de lineal (buscar el origen del conflicto: ¿por qué?), permite preguntarse por su funcionalidad: cuestionarse el cómo, el para qué, el cuándo y dónde se puede intervenir (Ochoa, 2015, p.277) y pensar en estrategias que permitan atravesarlo. Este conflicto en particular era una oportunidad para que las gestoras voluntarias desarrollaran mayor confianza en sí mismas, mayor autonomía e independencia respecto a ciertas dinámicas y que pudieran gestionar sus emociones para que éstas no afectaran

el desarrollo de su trabajo.

En una situación de conflicto es cuando más se pone de manifiesto las carencias y las fortalezas en el aprendizaje de las competencias emocionales y sociales de las personas. Las emociones que no logran ser gestionadas pueden afectar la solución del conflicto y, en este caso, pudieron haber influido en que el proyecto avanzara o se estancara. Por ello, como menciona Ochoa (2015) es importante valorar el conflicto o el malentendido en toda su extensión —no apuntando sólo a los cultura—, ampliar la mirada hacia una perspectiva sistémica o compleja; siendo conscientes, además, que la zona sensible, el momento vital, la identificación, son aspectos vivos en la persona, dinámicos y mutantes y que influyen en la situación conflictiva: lo que siento depende de lo que vivo en ese momento, de lo que está pasando en mi vida, de lo que puedo comprender y aceptar, o negociar, o negar (2015, p.502). Y, por lo tanto, de la disposición que tengo o no para solucionarlo.

El conflicto también fue agotador para las facilitadoras. La contención emocional es cansada y más aún si tus conocimientos al respecto son limitados. Nosotras sabíamos que no teníamos tantas herramientas como hubiéramos querido y, sobretodo, que no somos especialistas en el tema. Ante esa situación consideramos contactarnos con alguien que sí lo fuera y que pudiera apoyarnos en este proceso. La importancia del trabajo interdisciplinario en la gestión intercultural quedó asentada en este proyecto. Quienes estudiamos en la LDyGI tenemos una formación multidisciplinaria que nos permite entender la complejidad de las diferentes problemáticas, realidades y modos de ver y vivir el mundo, no obstante, nuestras aptitudes y conocimientos tienen límites que nos exigen trabajar con profesionales de otras disciplinas. Los “Dygis” tenemos conocimientos de varias disciplinas, pero no lo sabemos todo. No aceptarlo es hasta irresponsable.

Desafortunadamente, la persona que contactamos no pudo acompañarnos en el proceso, así que tuvimos que manejar la situación con las herramientas que sí teníamos. La forma en que abordamos el tema emocional fue a través de la comunicación asertiva. Nuestra formación está más relacionada con las competencias interculturales que incluyen este tipo de comunicación, que con las aptitudes emocionales. El conflicto es una realidad creada socialmente y manejada comunicacionalmente, que surge en un determinado contexto y que afecta al significado y a la conducta, siendo a su vez afectado por esa realidad (Folger y Jones, 1997, p.14) Por lo tanto, trabajar en herramientas desde lo comunicacional e interrelacional, permitirían abordar lo emocional.

Abordar el manejo de emociones me causaba un poco de nervios. Eran temas que me interesaban, pero de los que sabía (sabíamos) poco. El trabajo conjunto del equipo de facilitadoras fue clave para atravesar por esta faceta. Tuvimos que investigar mucho y pensar en formas creativas de compartir el conocimiento con las gestoras voluntarias. Aquí, nuestra tarea como mediadoras era apoyar y guiar a las personas involucradas para atravesar y superar los miedos y la desconfianza, así como regular una situación de conflicto específica. Al mismo tiempo pretendíamos promover y facilitar el conocimiento de *la otra* y la comunicación con ella, para que, con todo eso, se pudiera ver el enriquecimiento que se genera en la interculturalidad. Los referentes de la mediación social intercultural se vieron reflejados en todas estas acciones (Ver Capítulo 3).



Imagen 5. Gestoras Voluntarias realizando la actividad “Piedras y Plumas”.
Fotografía: Valeria Antezana Bosques

El mini taller sobre *Bases de la comunicación asertiva* se realizó en varias sesiones y se hicieron diferentes actividades. La primera fue *Piedras y plumas*, la cual tuvo como objetivo identificar los elementos que dificultan y facilitan la comunicación en un grupo a través de ejemplos y reflexiones. Para esta actividad las gestoras formaron un círculo con un estambre y cada una sostuvo un pedazo del mismo. Se fueron colgando piedras que representaban situaciones o actitudes que impedían una buena comunicación hasta que se sintió el peso de sostenerla. En ese momento, se les compartió la metáfora del estambre y las piedras: la relación se tensa y está propensa a romperse cuando no hay buena comunicación; la comunicación se entorpece y entonces, resulta más difícil realizar tareas conjuntas. Acto seguido, se fueron quitando las piedras y colocando plumas ligeras (hojas de colores recortadas en forma de

plumas) —donde se habían escrito situaciones o actitudes que promueven la comunicación asertiva—, para poder identificar la diferencia de “cargas” entre una situación y otra. La actividad concluyó adecuadamente y ayudó a ejemplificar una de las metas que se tuvo para el 2017: construir canales de comunicación adecuados para fortalecer el grupo de gestoras y poder realizar las actividades que se propusieran.

Después se realizó la actividad *Mensaje ‘tú’-Mensaje ‘yo’* (Ver Anexo 1). Para ello, primero se dio una explicación sobre las formas en que nos comunicamos y cómo nos hacemos o no responsables de lo que decimos y sentimos. Después se les explicó en qué consistía cada uno de los mensajes y se les pidió que escogieran una situación ante la cual debía pensar en la emoción que les causa dicha actitud, realizar un “mensaje tú” (comunicación no asertiva) y después pensar en un “mensaje yo” (comunicación asertiva). Se hizo mucho hincapié en la importancia de identificar las emociones que se presentan cuando una actitud no nos gusta y lo valioso que es responsabilizarse de nuestros propios sentimientos.

Por último, se habló del manejo de emociones como una de las bases de la comunicación asertiva. Para ello se realizaron dos actividades. La primera consistió en hacer, a partir de la terapia sistémica, un ejercicio de orden del grupo (sistema) de gestoras voluntarias⁴⁴. Esto con el propósito de identificar, tomar y honrar el lugar que cada gestora tiene en el proceso. Las participantes se acomodaron en orden de antigüedad y luego se formó un círculo para ejemplificar que el grupo al que pertenecen está conformado por seis gestoras voluntarias (a pesar de que una ya no esté presente) y que cada una tiene un lugar y cierta experiencia. Cada una de las gestoras voluntarias —con cada una de sus características— forman un solo sistema (grupo) de trabajo en el que no existen jerarquías.

Por último, la actividad *MATEA* tuvo el propósito de identificar las emociones básicas, sus funciones y su manejo responsable. Para ello se hizo una especie de rompecabezas y se pidió a las gestoras voluntarias que completaran el cuadro de la *MATEA* (Miedo, Alegría, Tristeza, Enojo y Afecto)⁴⁵ acomodando varias fichas según creían conveniente. Posteriormente se reacomodaron las fichas entre todas y se fue explicando cada una de las emociones (Ver Anexo

⁴⁴ Este ejercicio se realizó con la asesoría de una terapeuta sistémica.

⁴⁵La *MATEA* es una propuesta de Myriam Muñoz Polit (2009). Esta autora realizó una investigación acerca de las emociones, considerando los criterios de otros investigadores, a partir de la cual concluyó que son cinco emociones básicas: miedo, afecto, tristeza, enojo y alegría (de ahí el acróstico). Dichas emociones básicas tienen una función específica. Por ejemplo, la función del miedo es la protección y el del afecto es la vinculación *con el otro* o con uno mismo. (Ver Velázquez Vargas, 2009)

2). En esta actividad comentamos que las emociones se pueden manejar de forma positiva o negativa, para lo cual debemos conocerlas, identificarlas y saber sus implicaciones (Ver Anexo 3) y que esto es muy importante a la hora de relacionarnos y comunicarnos con las demás personas. Las gestoras estaban muy atentas e interesadas en los que se iba comentando, pues es un tema nuevo y del que se habla poco.



Imagen 6. Gestoras voluntarias realizando la actividad “MATEA”.

Fotografía: Valeria Antezana Bosques

Realmente, el trabajo sobre las emociones fue muy corto. No se trató de un proceso de educación emocional, ni de una cátedra especializada sobre las emociones. Sin embargo, este trabajo que a primera vista podría pensarse como algo superficial, pues no somos especialistas en emociones, tuvo implicaciones muy importantes. En primer lugar, ayudó a superar un desencuentro específico entre las gestoras voluntarias al brindarles herramientas para la solución de un conflicto contemplando lo emocional, “síntoma” importante para ellas. También permitió que la energía no se canalizara únicamente a ese desencuentro ni a los malestares emocionales que nos aquejan en lo cotidiano, lo cual favoreció el trabajo en torno a los temas de planeación, organización y gestión para el trabajo con las personas adultas mayores. El grupo podía autorregularse mucho más fácil y el tiempo se aprovechaba más. Superar retos, implica tener una base sólida de confianza. La autopercepción de las gestoras se fortaleció y esto se vio reflejado en las actividades posteriores y en lo fluido que avanzaba el proyecto.

Uno de los indicadores inmediatos que tuvimos se dio durante una actividad posterior al mini taller de comunicación asertiva. Durante un ejercicio de FODA (fortalezas, obstáculos, oportunidades y amenazas) las gestoras voluntarias identificaron como fortalezas del grupo: la convivencia, el apoyo mutuo, la confianza, la comprensión y la unión. Esto, sin duda, fue el resultado de todo el proceso que se realizó con las gestoras voluntarias desde un inicio, trabajo que se enfocó en las competencias interculturales (a nivel subjetivo como intersubjetivo) y que, a mi parecer, se completó con las bases de la comunicación asertiva que les dio un lugar importante a las emociones.

El proyecto concluyó unos meses después. Una vez terminada la etapa de *Formación II*, las gestoras ya contaban con ciertas herramientas que podían poner en práctica, así que se le dio paso a la etapa de práctica y seguimiento. Para entonces se había conformado un nuevo grupo de crecimiento con varias personas adultas mayores al que se nombró *La casa de la sabiduría*. Se comenzaron a pensar en actividades nuevas y adecuadas a las necesidades de las personas involucradas, con miras a mejorar la calidad de vida de todas y todos. El tejido, el bordado y las actividades manuales que pudieran generar algún ingreso extra para las personas adultas, fueron las que primaron.

Después de un año de terminar el proyecto, fuimos a visitarlas y pudimos ver que hoy en día, son cuatro gestoras voluntarias las que permanecen trabajando y guiando *La casa de la sabiduría*. El ritmo no es el mismo de antes, pero el grupo se ha vuelto un espacio de convivencia, respeto e inclusión. Aunque el proyecto tiene límites metodológicos, de espacio y de tiempo. Tal vez hay ciertas narrativas que siguen muy arraigadas y ciertas dinámicas que no se puede modificar en un proyecto de un año, pero sin duda, los resultados han sido favorables. El día que nos vimos platiqué con dos gestoras voluntarias, la dinámica con quien se había salido del proyecto seguía siendo difícil: con una cara entre fastidio y satisfacción, una de ellas me dijo: <<Lo bueno es que ya tenemos herramientas para manejar el problema>>.

El proyecto nos dejó, sobretodo, muchos aprendizajes. Como mediadora social intercultural me permitió poner en práctica herramientas, aprender cosas nuevas y reflexionar mucho sobre el quehacer de la mediación social intercultural, en particular, y la gestión intercultural en general. Como ya había mencionado antes, mi propósito no es proponer el uso de un modelo en específico, ni que la mediadora intercultural se vuelva una especialista en educación emocional (pues es algo que no nos corresponde). Por el contrario, lo que he sugerido hasta ahora es que las emociones son una parte clave en los procesos de mediación social intercultural

y que no podemos negarlas. Para ello, como profesionales de la mediación debemos tener conocimiento y aptitudes, aunque sean básicas, para poder facilitar los procesos y acompañar a todas las partes involucradas.

Pero, ¿cómo logramos esto? Aunque esta pregunta no tiene una sola respuesta, la experiencia práctica a lo largo del servicio social, el acompañamiento de quienes me guiaron a lo largo del mismo y todo el aprendizaje adquirido en la interacción con las gestoras voluntarias, me permitieron llevar a cabo las reflexiones expuestas hasta el momento. Éstas, aunadas a un proceso de autoconocimiento y autorreflexión constante, me permiten concluir con una serie de recomendaciones que pretenden mostrarse no como una receta, sino como uno de los tantos caminos que se pueden tomar en la mediación. Asimismo, en el siguiente apartado, hago un recuento de lo expuesto a lo largo de este informe.

Reflexiones finales

Hacer un informe académico por servicio social permite hacer una serie de reflexiones y algunas aproximaciones teórico prácticas tanto del perfil de los egresados de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales como de los escenarios profesionales a los que nos enfrentamos. En ese sentido, en un informe académico de este tipo es necesario tener presente que estas aproximaciones responderán siempre a una experiencia concreta con un contexto, historicidad, temporalidad, estructuras y actores específicos. Esto permite ver que lo expuesto aquí es uno de los tantos caminos que pueden tomar y abrir espacios de debate para profundizar, modificar o (re)significar las perspectivas y los temas (como incluir diagnósticos más comprometidos o hacer una revisión teórica más exhaustiva, si así se necesitara o deseara). Es decir, más que agotar las opciones abre caminos para investigaciones futuras.

Así, a lo largo de este informe, he puesto énfasis en la importancia de mirar la emocionalidad y la necesidad de desarrollar aptitudes emocionales en los procesos de mediación social intercultural, más específicamente en aquellos que se dan en espacios no formales de la educación. Entender la interculturalidad no sólo como una propuesta analítica y cognoscitiva, sino, sobre todo, como un proyecto, una actitud y un compromiso que tiene la finalidad práctica de generar alternativas ante los problemas planteados en las relaciones multiculturales, permitió plantear la idea de que dicha perspectiva es una herramienta que puede cristalizarse en lo cotidiano y volverse transversal en nuestras vidas.

Entendida de esta forma, la interculturalidad exige pararse críticamente ante la cultura propia y atravesar por un proceso de autoconocimiento y transformación, que abrirá nuestra perspectiva y aceptará otras formas de ver y mirar el mundo. Aceptar que la interculturalidad comienza en uno mismo, es uno de los pasos necesarios para empezar a construir interrelaciones, en un marco de respeto y aceptación a la diferencia. Ante esta afirmación, abrazar los procesos emocionales que devienen de dicha transformación se convierte en una acción ineludible. Mientras más trabajemos con nosotros mismos, más fácil será el camino hacia la comprensión y, por ende, la interacción con *las y los otros*.

Alrededor de este acercamiento —que responde a la experiencia práctica durante mi servicio social— pueden señalarse dos cuestiones. La primera, como ya lo mencionaba, es que las reflexiones y aproximaciones teórico-prácticas podrían profundizarse desde otros enfoques (como la interculturalidad crítica) o, incluso, podrían plantear la necesidad de un análisis entre

los discursos que ponderan en las instituciones públicas y aquellos que han tomado más sentido desde las propias comunidades o grupos sociales. La segunda, sin embargo, apunta que haber planteado la interculturalidad de esta forma refuerza el hecho de la importancia de encontrar estrategias adecuadas para hacer aproximaciones prácticas que partan de una lectura del entorno y del contexto al que nos enfrentamos durante una intervención social. En este caso específico, las características propias de la institución y de la experiencia requirieron plantear la interculturalidad desde un enfoque que pone acento en la cultura y la identidad.

Por otro lado, en este informe quedó asentado que para construir una sociedad intercultural se puede incidir desde los espacios educativos. La composición pluricultural de nuestras sociedades, demandan una educación crítica, horizontal y empática con las realidades diversas. La Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), es una de las instituciones que se ha encargado de darle direccionalidad a la interculturalidad en el sistema educativo mexicano. La Dirección de Educación No Formal y Vinculación (DENFV), ha atendido la necesidad de fomentar la interculturalidad en ámbitos de la educación no formal, por lo cual ha puesto en marcha acciones educativas con una mirada intercultural que, desde el 2015, se han ampliado y se han materializado en proyectos como el de *Diálogo de saberes para el desarrollo comunitario*, donde participé como prestadora de servicio social.

Durante mi paso por la DENFV, las personas de esta Dirección compartieron conmigo la idea de que la educación no formal es una potente aliada del enfoque intercultural, idea que se ve reflejada en su diario actuar. Reconocer esta alianza permite ver que los procesos educativos con enfoque intercultural que se dan en espacios no formales pueden generar cambios significativos y detonar procesos de desarrollo comunitario. En estos procesos, la emocionalidad y la necesidad de desarrollar aptitudes emocionales tienen un peso importante.

En ese sentido, los procesos educativos en espacios no formales que compartan la perspectiva intercultural y guíen la apropiación de las competencias interculturales, deberán tomar en cuenta la importancia del manejo de emociones para todas las partes involucradas e incluirlas dentro de las aptitudes a trabajar. El desarrollo de aptitudes emocionales se vuelve algo sumamente pertinente ya que éstas coadyuvan a que los procesos sean más comprensibles, fluidos y amigables y, a su vez, permite que el proceso de transformación social pueda asimilarse mejor y ser más fructífero para todas y todos.

Sobre esta misma línea, como escribí en el tercer capítulo, se ha reconocido desde varias investigaciones, que las emociones impactan significativamente en las relaciones sociales y en los procesos de transformación social. Incluir las emociones como una de las dimensiones primarias, fundamentales y sustantivas para impulsar el desarrollo integral de las personas, impacta directamente en las relaciones que establecemos con quienes nos rodean.

Cuando hablamos de espacios socioculturalmente diversos, el desarrollo de aptitudes emocionales se vuelve apremiante. Como quedó expuesto en la experiencia práctica, las diferencias socioculturales pueden desencadenar una serie de conflictos que reclaman la atención y el manejo emocional. El autoconocimiento y la autorregulación emocional, tienen fuertes implicaciones a la hora de resolver conflictos o cuando se pretenden generar cambios significativos en una familia, en una escuela o en una comunidad. Por ello, he insistido en la necesidad y la pertinencia del desarrollo de aptitudes emocionales por parte de todas las personas involucradas en procesos de desarrollo comunitario que se dan en espacios educativos, donde la mediación social intercultural aparece como una potente herramienta.

Al respecto, una pregunta que me surge *a posteriori* es cómo manejar, contener y desarrollar aptitudes emocionales tomando en cuenta las particularidades de cada grupo social, pues un proyecto o una intervención social no repercute de la misma forma en mujeres que en hombres o en adultos que en jóvenes. La experiencia narrada en este informe dejó ver algunas de estas diferencias, pero no se indagó más en ello. Una perspectiva intercultural con enfoque de interseccionalidad que analice los distintos impactos emocionales particulares de cada grupo permitiría pensar en estrategias que atiendan y acompañen a las personas de forma más específica.

Asimismo, con los referentes expuestos en este trabajo, puedo decir que la mediación social intercultural en México, más específicamente aquella que se está gestando en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se ha comenzado a presentar como una herramienta o recurso para gestionar o atender las problemáticas o necesidades que surgen en realidades culturalmente diversas. Es decir, es una herramienta dentro de la gestión intercultural. La acción transformadora que la mediación social intercultural supone, no sólo pretende la solución negociada de los conflictos, sino que tiene como objetivo acompañar a lo largo del proceso a los diferentes actores sociales para generar competencias interculturales que fortalezcan los lazos comunicativos y las relaciones interpersonales. Todo ello deberá estar enmarcado en la construcción de un ambiente de respeto y reconocimiento de la diferencia y la

diversidad de identidades, pensamientos y sentires, en igualdad de condiciones. En esta modalidad, el mediador o mediadora se presenta no como un negociador, sino más bien como un facilitador del enfoque, las competencias y el encuentro intercultural.

El profesional de la mediación social intercultural que se presenta como un facilitador es quien da cierta direccionalidad en los procesos de diálogo o encuentro de saberes. Quien facilita, acompaña a todas y todos los actores involucrados para atravesar por el proceso de transformación y cambio. Por ello, deberá tener una lectura profunda y constante del contexto, lo cual permite actuar con flexibilidad. La apertura y la sensibilidad del facilitador permitirá adaptarse con agilidad y realizar intervenciones adecuadas según las necesidades y los contextos, lo cual no quiere decir que haya desestructura o improvisación arbitraria. Se pueden hacer los ajustes necesarios, sin perder de vista los objetivos principales. (Fuentes y Campos, 2018)

El o la mediadora, forma parte de la relación y de la experiencia, por lo tanto, imprime también su propia subjetividad. Las actitudes de parte de la persona que facilita hacen que el proceso y las relaciones que se dan dentro de él, estimulen o inhiban el desarrollo personal y colectivo (Fuentes y Campos, 2018; Rogers, 1992). Por ello, debe optar por tener actitudes y mecanismos que favorezcan este desarrollo en todas las partes, incluido el mismo profesional de la mediación. Asimismo, debe procurar mostrarse coherente en relación a los mensajes que busca transmitir y las actitudes que adopta. En este caso, la interculturalidad entendida no sólo como un paradigma o un proyecto, sino sobre todo como una actitud y un compromiso deberá permear su ejercicio de mediación. Esto incluye, por supuesto, abrazar los procesos emocionales que se presentan a lo largo de todo el proceso.

A continuación, expongo una serie de recomendaciones que pueden dar pautas para manejar los estados emocionales en un proceso de mediación social intercultural. Esto con ayuda de las propuestas que hacen Fuentes y Campos (2018) y aquellas que plantea Rogers (1992). Como el o la profesional de la mediación social intercultural juega un papel de facilitador/a de procesos, opto por utilizar ambos términos (facilitador-mediador) indistintamente.

- La capacidad de autoobservación por parte de quien facilita un proceso es muy importante. Por ello se recomienda que la persona mediadora social intercultural adopte una actitud reflexiva sobre sus propios procesos intelectuales, emocionales y sensoriales. Esta capacidad de autoobservación implica reconocer y aceptar los

sentimientos propios. Al poner de manifiesto mis verdaderos sentimientos, *los otros* podrán reconocer y manifestar los suyos. Esto incluye atravesar por procedimientos de retroalimentación constante: quien facilita requiere evaluar y evaluarse en términos de su propio proceso subjetivo y la forma en la que está entablando el diálogo y compartiendo el enfoque intercultural. Una forma de llevarlo a cabo es creando mecanismos internos de evaluación constante: espacios de reflexión y seguimiento en equipo o, de ser necesario, con especialistas en el tema requerido.

- El autoconocimiento, la autoobservación y la autocrítica por parte de quien facilita permite mirar los alcances del proyecto, de la intervención y de los conocimientos y aptitudes propias. Es importante que la persona mediadora pueda reconocer que en su intervención encontrará límites temporales, espaciales, institucionales, estructurales, aptitudinales y personales. Identificar y aceptar dichas limitaciones no suponen el fin de la intervención, por el contrario, abren camino para el apoyo y el trabajo conjunto con otros y otras profesionales. Optar por la interdisciplina amplía los caminos a seguir y complementa el actuar de las personas mediadoras. Éstos no se presentarán como un profesional de la salud mental o como un experto en el manejo de emociones (a menos que cuente con dicha formación).
- Quien se dedica a la mediación de procesos interculturales debe asegurar la construcción conjunta de un espacio de confianza para la expresión en la que todos los involucrados se comprometerán a accionar con respeto. Ganar la confianza *del otro* supone ser sincero y auténtico, implica poder advertir cualquier sentimiento o actitud que se experimenta en cada momento. Ser coherente con uno mismo y con las actitudes que se tiene hacia los demás, inspira confianza. Es posible que el facilitador no consiga dicha congruencia en todos los casos y momentos, puesto que su subjetividad y sus procesos personales son indisociables de su práctica profesional. No obstante, será más factible que lo logre en la medida que evite desprenderse de ello y opte por reconocerlo.
- Deberá también reconocer que los grupos son diversos y heterogéneos a niveles visibles y sutiles. Esto implica mirar y aceptar la capacidad que cada uno tiene para desarrollar sus identificaciones, actitudes y zonas sensibles de forma única y, probablemente, muy distintas a la persona que dirige el proceso de mediación. No inducir u obligar a que *los otros* se comporten y sientan como uno mismo, permite la autoexploración y autoaprendizaje de todas las partes.
- Es crucial que el facilitador fomente la autonomía y el autoaprendizaje, pues a través de ello asegurará un camino hacia el aprendizaje permanente. Mirar las diferencias entre

los individuos, el derecho de cada uno a utilizar su experiencia a su manera y descubrir en ella sus propios significados, son parte indispensable de este proceso.

- Es fundamental que el facilitador logre establecer una relación igualitaria con los participantes y sus co-facilitadores, lo que implica colocarse en un plano horizontal, de persona a persona. La puesta en práctica de actitudes dialógicas, como el respeto, la escucha y la empatía facilitarán la comprensión de las diferentes formas de expresión y, por ende, las relaciones horizontales.
- Poder aceptar *al otro* con sus propios sentimientos, actitudes y creencias, como parte real y vital de sí mismo, permite comprenderlo y al mismo tiempo, comprenderme como su igual diferenciado. Mientras más comprendido se sienta un individuo, abandona más fácilmente los mecanismos de defensa y avanza hacia el autoconocimiento. Esta comprensión facilitará la toma de conciencia de las emociones y los sentimientos que vayan surgiendo y propiciará la gestión de los mismos.
- El o la mediadora debe tener la capacidad de comunicar y potenciar la comunicación. Crear una sensación de seguridad posibilita abrir canales por medio de los cuales los demás pueden comunicar sus sentimientos y “eliminar barreras”.
- Es deseable que el facilitador propicie la toma de responsabilidad y la participación activa de todas las personas del grupo, procurando la inclusión equitativa de todas las opiniones e inquietudes. Dentro de estas responsabilidades se encuentran aquellas relacionadas a los sentimientos. Quien facilita deberá guiar el proceso por el cual las personas toman conciencia de sus emociones y sentimientos, los aceptan y se hacen responsables de los mismos al aprender a manejarlos.

En pocas palabras, para atender las necesidades emocionales que surjan en los procesos de mediación social intercultural, quien ejerce la mediación deberá tener en cuenta que la capacidad de autoobservación y autoaceptación es crucial para que los demás puedan atravesar por un proceso de desarrollo o solucionar un conflicto. Mientras más transparente y auténtico se muestre, mayor confianza generará. La aceptación de la otra persona como individuo diferente y valioso —es decir, como un legítimo otro— permitirá una comprensión empática que facilita observar su propio mundo tal y como ella lo ve. Así se podrán tomar decisiones, estrategias y actitudes adecuadas a las necesidades específicas del momento.

Ante la actitud del profesional de la mediación, los otros involucrados experimentarán y comprenderán aspectos de sí mismos. Se volverán más personales, más originales, más

expresivos y tendrán más confianza. Al ser más comprensivo con lo demás podrá enfrentar los conflictos de una manera más fácil y adecuada. Lo cual ofrece posibilidades para el desarrollo de personas creativas, adaptadas y autónomas.

A partir de establecer una relación igualitaria, respetuosa y amorosa, las potencialidades que cada individuo tiene para su desarrollo y transformación personal se confirman. No se trata entonces de posicionarse como un “salvador” o como el único responsable de dichas transformaciones, por el contrario, se trata de guiar, acompañar y reforzar todo lo que la persona ya es. Las relaciones y los espacios que puedan facilitar dichos procesos, sólo pueden ser creadas por individuos capaces de atravesar por un proceso de autoconocimiento y autorregulación. La capacidad propia de crear relaciones que faciliten el desarrollo de otros como personas independientes, está en función del desarrollo logrado por uno mismo.

Estas recomendaciones podrán tomarse, como ya lo mencioné, como uno de los tantos caminos que las personas mediadoras tenemos para gestionar y atravesar por los procesos emocionales que devengan de nuestra intervención. Esto indica que las formas de actuar de quienes ejercemos la mediación son tan diversas como nuestra sociedad misma. Las acciones y las estrategias que se elijan dependerán de cada persona, cada contexto y cada una de las necesidades.

Sin embargo, por egresar de una licenciatura tan joven como la nuestra, resulta indispensable reflexionar sobre las competencias que podemos mejorar para comenzar a perfilar nuestro actuar y a exponer referentes propios. Escribir por y para nosotras “las Dygis”, es tan importante como escribir sobre y para los demás. Por ello, este informe académico por servicio social, brinda un acercamiento hacia nuestro perfil y sienta precedente de uno de los tantos campos de acción de la gestión intercultural: la educación no formal. Asimismo, las recomendaciones y las premisas expuestas a lo largo de este informe exponen las herramientas que podrían incluirse de forma mucho más explícita durante nuestra formación con el fin de ampliarla, complementarla y fortalecerla.

Lo cierto es que, todavía nos queda un largo camino por recorrer y existen muchos aspectos más por reflexionar y cuestionar. Este informe no agota el tema, por el contrario, abre muchas preguntas y caminos por explorar. No obstante, este andar será más ligero si nos construimos desde una mirada consciente, reflexiva y amorosa.

REFERENCIAS

- AEP Desenvolupament Comunitari/ (2002). Mediación intercultural. Una propuesta para la formación. Madrid: Popular /Andalucía Acoge.
- Alonso Aguirre, M., Ayala Reyes, S., Berumen Campos, G., Gallardo Gutiérrez, A., Cabrera Morales, N., y Castillo Silva, D. et al. (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria en México*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Álvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *ALAS - Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. Recuperado de <http://sociologia-alas.org/CyCLOJS/index.php/CyC/article/view/77>
- Armas Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, 32, pp.125-136.
- Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. (1ª Reimpresión) (2da. ed.) Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.
- Bourdin, G. (2016). Antropología de las emociones: conceptos y tendencias. Cuicuilco *Revista de Ciencias Antropológicas*, 23(67). Recuperado de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/9238>
- Bush, R y Folger, J. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, ltd.
- Carpena Casajuana, A. (2013). Crecimiento emocional en el aula. en P. Darder Vidal (coord.), *Aprender y educar con empatía. La formación emocional del profesorado* (1ra ed., pp. 69-99). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Carretero Palacios, A. (2008). Tendiendo puentes: experiencias de mediación social intercultural desde el ámbito educativo. Sevilla: Andalucía Acoge.
- Castles, S., y Miller, M. (2004). Las nuevas minorías étnicas y la sociedad. En S. Castles y M. Miller, *La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno* (1ra ed.). México: H. CÁMARA DE DIPUTADOS, LIX LEGISLATURA. Recuperado de http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LIX/era_mig.pdf
- CGEIB. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: SEP.

- CGEIB. (2015). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Identidad Institucional*. México: SEP.
- CGEIB-SEP. (8 de agosto, 2018). *2 Serie Voces de la Diversidad: Universidad Interculturales*. [Video]. México. Recuperado de <https://eib.sep.gob.mx/serie-voces-de-la-diversidad/>
- CJA (2018). Centro de Justicia Alternativa de la Ciudad de México. Consultado el 4 de agosto de 2018 en <http://www.poderjudicialcdmx.gob.mx/cja/>
- CNCA. (2009). *Guía para la Gestión de Proyectos Culturales*. Valparaíso, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- COEG. (2017). *Catálogo de Colonias y Pueblos Originarios 2016 -Tláhuac* [libro electrónico]. Instituto Electoral de la Ciudad de México. Recuperado de <http://portal.iedf.org.mx/SCMGPC2016/Documentos/Catalogo/TlahuacC.pdf>
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Darder Vidal, P. (2001). Emociones y desarrollo personal. Temáticos de la escuela española, I(1), 4-6. Barcelona: Cisspraxis.
- Darder Vidal, P. (2013). Crecimiento emocional en el aula. en P. Darder Vidal (coord.), *Aprender y educar con empatía. La formación emocional del profesorado* (1ra ed., pp. 11-22). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO. Emociones y educación, una integración necesaria
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *PROGRAMA Sectorial de Educación 2013-2018*. Ciudad de México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569
- Dietz, G., y Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Dumas, J., Heylings, P., y Kakabadse, Y. (2010). *Diálogo y negociación colaborativa para la transformación de conflictos socioambientales*. Quito: Futuro Latinoamericano.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós/El Roure.

- Escarbajal Frutos, A. (2013). La educación intercultural en el contexto social y educativo. *Clave Pedagógica*, 13, pp. 91-99.
- Fernández Larragueta, S., Rodorigo, M. Y Fernández Sierra, J. (2014). La mediación intercultural en la escuela: una práctica en construcción. *Clave Pedagógica*, 13, pp. 67-75.
- Fernández Poncela, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26.
- Fernández, I., Zubieta, E., y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. En D. Páez y M. M. Casullo (Comps.), *Cultura y Alexitimia: ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp. 73-98). Buenos Aires: Paidós
- FFyL UNAM. (2018). Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales. Dgi.filos.unam.mx. Consultado el 1° de marzo de 2018 de <http://dgi.filos.unam.mx/>
- Filliozat, Isabelle (2007), *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*, Urano, Barcelona.
- Folger, J. P. Y Jones, T. S. (1997). *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- FSC. (2007). *Retos en los contextos multiculturales*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Fuentes López, A y Campos García Rojas, E. (2018). *Diálogo, saberes y educación no formal: Una propuesta desde la mirada intercultural*. Ciudad de México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- Fuentes López, A y Campos García Rojas, E. (2017). *Diálogo de saberes "Conectando escuela y comunidad"*. Ponencia, 4° Encuentro de conocimientos. Ciencia y tecnología en un mundo multicultural. Panel 4. Puebla-México.
- García Castaño, FJ, Granados Martínez, A y Martínez Chicón, R. (2006) *Comprender y construir la mediación intercultural*. Portularia., (1), pp.13-27
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 56 (1), 97-109.
- Garrido Soler, S. (2017). Mediación insight: un modelo reflexivo y pedagógico para abordar los conflictos. *Revista de Mediación*, 10-2. Recuperado de <https://revistademediacion.com/articulos/mediacion-insight-modelo-reflexivo-pedagogico-abordar-los-conflictos/>
- Geertz, C., (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giménez G. (2003), *La cultura como identidad y la identidad como cultura*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM: México.
- Giménez Romero, C. (1997). *La naturaleza de la mediación intercultural. Migraciones*, 2.
- Giménez Romero, C. (2000) *Las críticas al multiculturalismo*
- Giménez Romero, C. (2001). *Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. Migraciones*, 10.
- Giménez Romero, C. (2002a) *Las críticas al multiculturalismo. Temas para el debate*, 89 (abril).
- Giménez Romero, C. (2002b): “Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo.”, en García Castaño, F.J. y Muriel López, C.: *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Vol. 2. Granada: Universidad de Granada, p. 627-643.
- Giménez Romero, C. (2002c): “Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo.”, en Rubio Martín, M.J. y Montero, S.: *La exclusión social: teoría y práctica de la intervención*. Madrid: CCS, 99-128.
- Giménez Romero, C. (2003). *Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044239>
- Giménez Romero, C. (2008): “Etapas, retos, oportunidades y riesgos de mediación intercultural”, *Proyecto Hombre: Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 66, 28-31.
- Giménez Romero, C. (2012). *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa ‘intercultural’ cuando hablamos de ‘educación intercultural’?*, en Díe Olmos, L. (coord.): *Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural*. Valencia: CeiMigra/Bancaja, p. 48-65
- Gobierno de la República-México. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Gobierno de la República*. Ciudad de México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno del Distrito Federal. (2005). *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. Distrito Federal.
- González Martínez, A. (1997). *Métodos alternativos de manejo de conflictos* (1ra ed.). México: SEMARNAP.
- Gutiérrez, S. y Plantin, C. (2010). *Argumentar por medio de las emociones. La campaña del miedo del 2006. Versión*, 24, abril. UAM/X, México.

- Hué García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional* (1ra ed.). Madrid: Wolters Kluwer España
- INAFED. (2010). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México-Tláhuac*. SEGOB.
- Jabbaz M. Y Moncusí, A. (2010): “Mediación intercultural ‘natural’. Reflexiones a partir de una experiencia en Orriols.” *Revista Migraciones* 27, pp. 171-198.
- Lorenzo, F., Caireta Sampere, M. (2008). “La mediación: caja de herramientas ante el conflicto social.” *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 148.
- Malgesini, G y C. Giménez (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismos e interculturalidad*. La Cueva del Oso. Madrid: Edición revisada en Los libros de La Catarata, 200
- Malik Liévano, B. (2012). *Desarrollo de Competencias Interculturales en Orientación*. Documento para el curso de doctorado: Intervención Psicopedagógica e Inclusión Social (Programa Diversidad e Igualdad Escolar). Recuperado de https://issuu.com/paty_garcia/docs/desarrollo_competencias_interculturales
- Martínez Usarralde, M. J. (2008). Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador cultural en algunos países. El caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal. *Revista de Educación*, 345, pp. 353-376.
- Martins, L. Y Viana, I. C. (2014): “La mediación socioeducativa como ecología de la inclusión escolar.”, en Guichot Muñoz, E.; Fernández Gavira, J. y González Monteagudo, J. (eds.) (2014): *Formación y mediación para la inclusión social. Contribuciones en investigación e intervención*. Sevilla: Proyecto ArleKin/Universidad de Sevilla, 17-27.
- Muñoz Polit, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades: una aproximación humanista*. México: IHPG.
- Noriega Chávez, B. (2003). La escuela como espacio de transformación social. Importancia y significado en el contexto de la transición política en México. *Tiempo De Educar*, (4) 8, 317-331.
- Ochoa Palomo, C. (2015). *Narrativas biográficas de mediadores interculturales desde una perspectiva sistémica. Implicaciones socioeducativas*. (Doctorado). Programa de Doctorado Acción Socioeducativa y Desarrollo Local, Universidad de Sevilla.
- Olivé, L. (2011). *Ética y diversidad cultural*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ortíz Cobo, M. (2006). La mediación intercultural en contextos: reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de Educación*, 339, pp. 563-594.

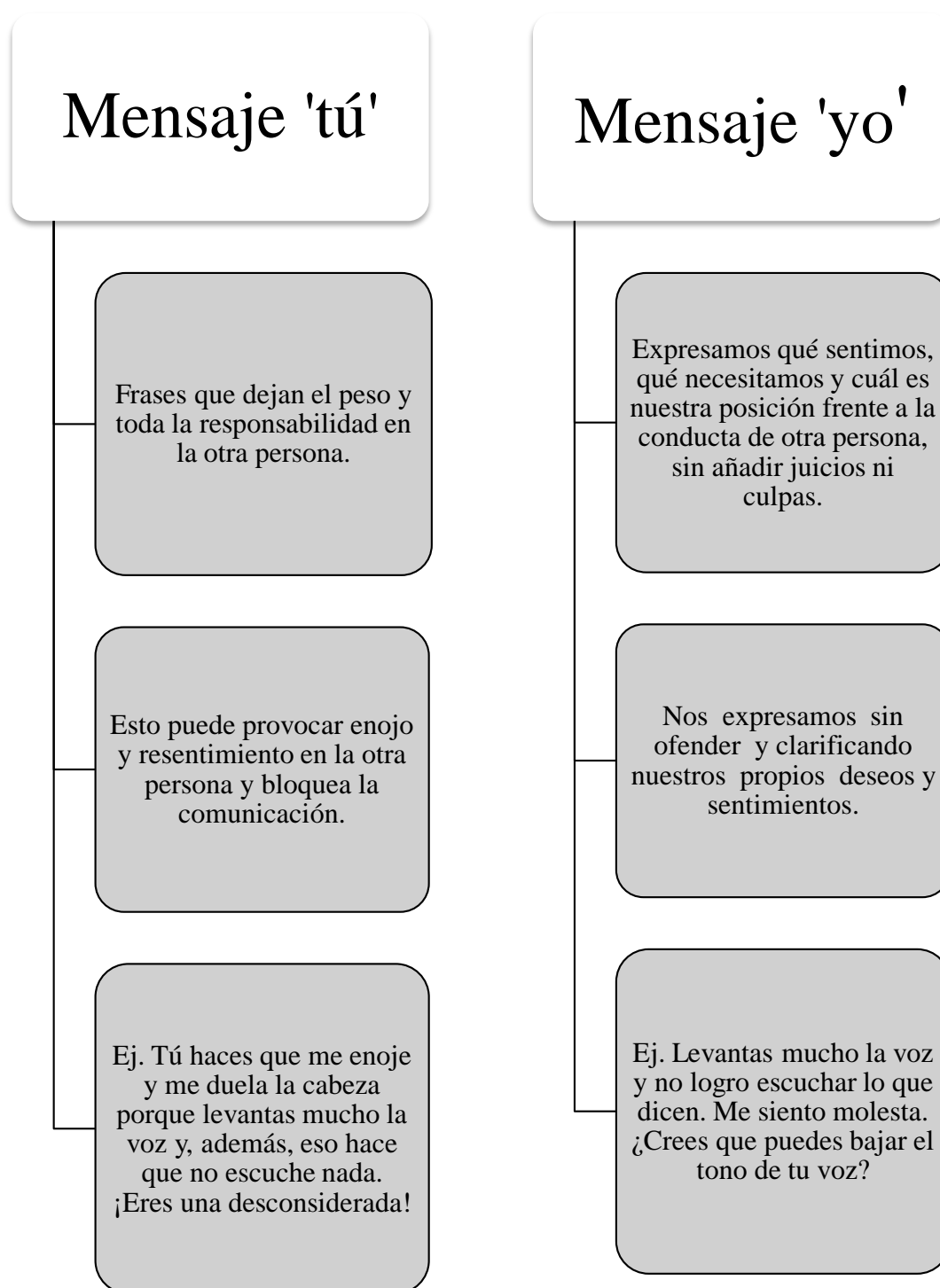
- Panikkar, Raimon (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*. vol. 4, núm. 6, 2006, pp. 129-130. Viña del Mar, Chile: Universidad de Playa Ancha.
- Panikkar, Raimon (2006). *Paz e interculturalidad, una reflexión filosófica*. Herder.
- Percas Four-Pome, M. (2010). Las emociones en mediación. *Revista de Mediación*, 5. Recuperado de <https://revistademediacion.com/articulos/las-emociones-en-mediacion/>
- Richmond, W. K. (1980). *Educación y escolaridad*. Barcelona: Herder,
- Riess Carranza, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos*. México, D.F: SEP, Secretaría de Educación Pública.
- Rogers, C. (1992). *El proceso de convertirse en persona* (7th ed.). México: Paidós.
- Rojas Hernández, I. (2005). Pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidad. En *Patrimonio cultural y turismo. Cuaderno 13: Gestión cultural: planta viva en crecimiento. Memorias del Tercer Encuentro Internacional de Gestores y Promotores Culturales*. México: CONACULTA. Recuperado de <http://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf13/articulo17.pdf>
- Rojas, S. (2013). Santa Catarina Yecahuizotl. Recuperado de <https://cronicariodesergiorojas.blogspot.com/2013/04/santa-catarina-yecahuizotl.html>
- Rondón García, L. M. (2011). Modelos de mediación en el medio multiétnico. *Trabajo Social*, 13.
- Salmerón Castro, F. (2014). Mensaje del Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe. en CGEIB, *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: SEP.
- Salmurri, F. (2013). Educación de las emociones, salud psicológica y centro educativo. en P. Darder Vidal (coord.), *Aprender y educar con empatía. La formación emocional del profesorado* (1ra ed., pp. 23- 44). Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Sapir, E. (1994). *El Lenguaje. Introducción al estudio del habla* (11th ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (23), pp. 26-34.
- Schmelkes, S. y López, J. (coords.). (2014). *El enfoque intercultural en educación* (5ta reimp.). México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe SEGOB. (1997). *Programa Delegacional de Desarrollo Urbano*. Distrito Federal
- SEP. (2018). Nuevo Modelo Educativo. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

- SEP. *Nuevo Modelo Educativo* [PDF]. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/199543/INNOVACIONES.pdf>
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12 (22). Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 241-256
- Touriñán López, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*, 8, 55-80. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120>
- Trilla, J. (1996) La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel Educación.
- UNESCO. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. París.
- UNESCO. (2007). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2007* (pp. 369-375). Bélgica. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150518S.pdf>
- Urruela Arnal, I. y Bolaños Cartujo, I. (2012): "Mediación en una Comunidad Intercultural.", *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 119-126.
- Velázquez Vargas, H. (2009). "No sentimos a lo tonto", Myriam Muñoz Polit. *CIMAC*. Recuperado de <https://www.cimacnoticias.com.mx/node/50272#>
- Villoro, L. (1996). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI Editores.
- Vivas García, M. (2003). La educación Emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
- Whittingham Munévar, M. (2010). ¿Qué es la gobernanza y para qué sirve? *REVISTA ANÁLISIS INTERNACIONAL*, (2), 220-235.

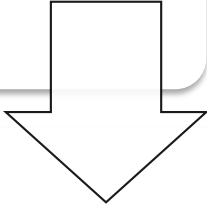
ANEXOS

Anexo 1. Material sobre comunicación asertiva

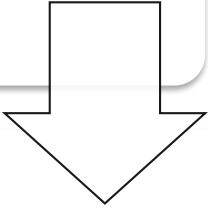
Este material se utilizó como guía para la elaboración de “mensajes yo”, mismos que permiten comunicarnos asertivamente al responsabilizarnos de nuestros sentimientos, necesidades y posicionamientos frente a las demás personas.



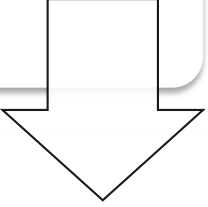
¿Cómo elaboro un **mensaje 'yo'**?



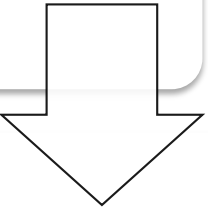
Describo brevemente la situación o comportamiento que me disgusta o molesta.
Describo y no juzgo:
Levantas mucho la voz..



Describo las consecuencias o efectos que dicho comportamiento o sentimiento tiene sobre mi:
... y no logro escuchar los que dicen.



Expreso los sentimientos que ese comportamiento me causa:
Me siento molesta.



Abro espacio al diálogo o a opciones para solucionarlo:
¿Crees que puedes bajar el tono de tu voz?

Anexo 2. Material para el ejercicio MATEA

Este material sirvió para hablar sobre el tema de las emociones básicas, sus funciones y las formas en que pueden ser gestionadas positivamente. La tabla se imprimió en grande y cada recuadro se recortó para obtener diferentes piezas. Para realizar la actividad, se pusieron todas las fichas de la primera fila y la primera columna en el orden que muestra la tabla de abajo. Las gestoras voluntarias tuvieron que acomodar las piezas faltantes a partir de sus propios referentes, es decir, a partir de lo que ellas creían y entendían sobre las funciones y manejo de estas cinco emociones básicas. Una vez armado, lo revisamos entre todas y se reacomodaron los recuadros que fueron necesarios, con la intención de explicar cuáles son las funciones de cada emoción y cómo se pueden gestionar de forma positiva. A lo largo de este último paso, utilizamos situaciones cotidianas que ejemplificaran cada emoción, su función y su gestión. Al finalizar el ejercicio, la MATEA estaba completa y ordenada, como se aprecia a continuación.

<i>Emoción</i>	Función	Manejo positivo	Manejo negativo
<i>Miedo</i>	Autoprotección	Seguridad Fortaleza Precaución	Ansiedad Pánico Paranoia
<i>Alegría</i>	Recarga de energía	Gozo Disfrute Optimismo	Euforia Manía
<i>Tristeza</i>	Contacto interior Reflexión	Autoconocimiento	Melancolía Aislamiento Depresión
<i>Enojo</i>	Defensa Creación de límites	Seguridad Confianza Firmeza	Ira Rencor Resentimiento
<i>Afecto</i>	Vinculación [con uno mismo y con <i>el otro</i>]	Autoestima Estima <i>del otro</i>	Dependencia Codependencia

Anexo 3. Material sobre la importancia de identificar y manejar nuestras emociones

Este material sirvió como síntesis del ejercicio de MATEA. La información que contiene esta tabla se fue explicando a lo largo de todo el ejercicio.

Emociones básicas

- El **reconocimiento de las emociones básicas** puede ayudar a tener un mayor control de la inteligencia emocional (es decir, saber manejar nuestras emociones).

MATEA

- Existen **cinco emociones básicas** e innatas en los seres humanos: miedo, afecto, tristeza, enojo y alegría (MATEA). Éstas nos ayudan a satisfacer las necesidades fundamentales de supervivencia, lo cual quiere decir que **responden a estímulos de manera automática**, actuando como un sistema de defensa.

Reacción

- Cuando nos enfrentamos a una situación específica utilizamos este **sistema de defensa**, pero muchas veces **no sabemos por qué** reaccionamos así, **ni cómo** la reacción repercute en nuestro entorno. Incluso llegamos a confundir una emoción con otra.

Función y manejo

- Cada emoción tiene una **función** y las podemos manejar de **forma positiva o negativa**. Para ello debemos conocerlas, identificarlas y saber sus implicaciones.