

**Universidad de Sevilla**

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social**

**Programa de Doctorado: Acción Socioeducativa y Desarrollo Local**

**NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE MEDIADORES INTERCULTURALES DESDE  
UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA. IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS.**

**Carmen Ochoa Palomo**

**Directores:**

**Dr. José González Monteagudo**

**Dra. Dolores Limón Domínguez**

**Sevilla, Octubre de 2015**



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL</b>	6
<b>PARTE I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS</b>	
<b>CAPITULO 1.</b>	
<b>HACIA EL ENCUENTRO DEL OTRO: LOS CÍRCULOS DE LA COMPRENSIÓN.</b>	16
INTRODUCCIÓN.	17
1.1. FENOMENOLOGÍA: LA EXPERIENCIA VIVIDA.	19
1.2. HERMENÉUTICA: LENGUAJES Y HORIZONTES.	25
1.3. LA DANZA DE LAS RELACIONES.	32
1.4. IDENTIDADES, ESPACIOS, MOVIMIENTOS: LA MIRADA SISTÉMICA EN EDUCACIÓN.	37
<b>CAPITULO 2.</b>	
<b>EL CONOCIMIENTO BIOGRÁFICO: LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.</b>	44
INTRODUCCIÓN.	45
2.1. EL CONOCIMIENTO BIOGRÁFICO.	47
2.2. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.	64
2.2.1. Los materiales biográficos.	66
2.2.2. El proceso de investigación.	70
2.2.3. La metodología biográfico-narrativa en el campo de la educación.	76
2.3. NARRATIVA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD.	78
2.4. EN EL CENTRO: EL DIÁLOGO.	90
<b>PARTE II: LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.</b>	
<b>CAPÍTULO 3.</b>	
<b>MIGRACIONES E INTERCULTURALIDAD.</b>	95
INTRODUCCIÓN	96
3.1. MIGRACIONES: LA HISTORIA DEL MUNDO.	98
3.1.1. El contexto histórico.	103
3.1.2. La inmigración en España.	106
3.1.3. La inmigración marroquí.	109
3.1.4. Mujeres inmigrantes.	114
3.1.5. La inmigración senegalesa.	117
3.1.6. Y las personas.	119
3.2. RELACIONES MULTICULTURALES.	119
3.2.1. Multiculturalidad y multiculturalismo.	120
3.2.2. Multiculturalidad: perspectivas.	126
3.2.3. Seres multiculturales grupos y disidencias.	130
3.2.4. La gestión de la multiculturalidad.	131
3.3. INTERCULTURALIDAD: EL VIAJE HACIA UNO MISMO.	138

<b>CAPÍTULO 4.</b>	150
<b>MEDIACIÓN INTERCULTURAL.</b>	
INTRODUCCIÓN.	151
4.1. MEDIACIÓN INTERCULTURAL.	155
4.1.1. Génesis y conceptualización.	159
4.1.2. Ámbitos de la mediación intercultural.	170
4.1.3. El mediador intercultural.	194
4.1.4. Modelos de resolución de conflictos.	204
4.2. DOS ENFOQUES SISTÉMICOS PARA LA MEDIACIÓN INTERCULTURALIDAD.	213
4.2.1. Modelo multifactorial.	221
4.2.1. Método de los incidentes críticos.	225
<b>CAPÍTULO 5.</b>	
<b>EL CONFLICTO COMO NARRACIÓN.</b>	232
INTRODUCCIÓN	233
5.1. EL CONFLICTO EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL.	236
5.1. UN ENFOQUE COMUNICACIONAL DE LA MEDIACIÓN.	257
5.2. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.	278
<b>PARTE III: DISEÑO, METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO.</b>	
<b>CAPÍTULO 6.</b>	
<b>NARRATIVAS BIOGRÁFICAS. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA.</b>	292
INTRODUCCIÓN.	293
6.1. METODOLOGÍA. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.	301
6.2. EL TEMA: LAS PREGUNTAS FENOMENOLÓGICAS.	314
6.3. LOS OTROS: LA SELECCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS DE LOS RELATOS.	319
6.4. RECOGIDA DE DATOS	322
6.4.1. Encuentros	322
6.4.2. La co-construcción.	325
6.4.3. La co-autoría.	337
6.4.4. La escritura.	338
6.5. TÉCNICAS BIOGRÁFICAS.	340
6.5.1. Entrevista.	340
6.5.2. Genograma.	347
6.5.3. Biograma.	350
6.5.4. Fotobiografía.	352

<b>CAPÍTULO 7.</b>	355
<b>ANÁLISIS DE DATOS: UNA PROPUESTA FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICA.</b>	
INTRODUCCIÓN	356
7.1. CATEGORIZACIÓN Y TIPOLOGÍA. LA PROPUESTA INTERPRETATIVA.	358
7.2. INFORME.	
<b>HISTORIA DE SIRIFO</b>	361
Identidad(es): Construcciones y reconstrucciones identitarias en el espacio de la narración.	362
Espacialidad: Los lugares que nos habitan.	376
Relacionalidad: Las relaciones que somos.	384
Corporalidad: El cuerpo vivido.	419
Temporalidad: El tiempo vivido.	424
Mediación intercultural.	427
<b>HISTORIA DE NADIA</b>	435
Identidad(es): Construcciones y reconstrucciones identitarias en el espacio de la narración.	436
Espacialidad: Los lugares que nos habitan.	454
Corporalidad: El cuerpo vivido.	463
Relacionalidad: Las relaciones que somos.	469
Temporalidad: El tiempo vivido.	493
Mediación intercultural.	493
7.3. SILENCIOS.	513
<b>PARTE IV: CONCLUSIONES.</b>	514
<b>CAPÍTULO 8. LAS PUERTAS QUE SE ABREN.</b>	515
INTRODUCCIÓN	516
8.1. LA EXPERIENCIA DE LA INMIGRACIÓN COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA.	519
8.2. LA EXPERIENCIA DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO METAMORFOSIS	521
8.3. LA EDUCACIÓN COMO MEDIACIÓN.	526
8.4. LAS PUERTAS QUE SE ABREN.	530
EPÍLOGO.	533
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	534
<b>ANEXOS</b>	

## **INTRODUCCIÓN**

- 1. ANTECEDENTES.**
- 2. TEMAS Y TRAMAS.**
- 3. HORIZONTES.**
- 4. ESTRUCTURA.**
- 5. EL SITIO DEL CORAZÓN.**

## 1. ANTECEDENTES.

el amor es un sitio  
& a través de ese sitio del  
amor se mueven  
(con brillo de sosiego)  
todos los sitios  
el sí es un mundo  
& en este mundo del  
sí viven  
(cuidadosamente ovillados)  
todos los mundos

(E. E. Cummings)

Una palabra con la que iniciar este texto, busco una palabra especial, intensa, exacta. No la encuentro. Ahora viene a mi mente una palabra y siento que es demasiado grande para empezar con ella; sin embargo, es la que surge y doy paso al fluir de la escritura escribiéndola. Vida. La palabra es *vida*. Y es que siento que lo que da sentido a las páginas que siguen es la vida que ha ido pasando por mí en todo el proceso que va desembocando en esta tesis tantas veces planteada y ahora, finalmente, escrita. Qué vida es la que ha pasado. Muchas vidas, no solo la mía; la experiencia vital de las personas que han relatado su vida para ayudarme a entender, a entenderme de la única manera que entenderse es posible, frente a otro que nos confronta con su sola presencia; la experiencia de unos mediadores que me llevan a elaborar la conceptualización de la mediación intercultural que presento aquí; y, mi propia vida, mi propia trayectoria, compartida con las suyas en un diálogo vibrante que nos ha transformado a todos.

He llamado “Antecedentes” a este apartado inicial del trabajo y me planteo ahora dónde empieza esta historia. La historia comienza antes de ser consciente de su inicio. Tendríamos así dos posibles comienzos –o tres, o cuatro-. El primero, quizás sea el del comienzo de mi interés y mi trabajo dentro de ese amplio campo que podemos llamar *interculturalidad*. Eso fue en el curso académico 1995-1996, justamente en 3º de la Licenciatura de Pedagogía. Recuerdo que fue a partir de un trabajo para la asignatura optativa “Educación de Personas Adultas” donde tuve que realizar una revisión bibliográfica sobre educación intercultural. A partir de ese momento, no he dejado de trabajar en este campo, ya desde lo académico, desde la formación o desde la intervención social y educativa. Pero creo que ya estaba interesada o inmersa en la temática desde mucho antes. Decía una profesora<sup>1</sup> de la facultad en la que estudié, que todo lo que hacemos y todo lo que investigamos, tiene que ver con nosotros. Años después, tras un trabajo personal psicoterapéutico, intentando verme a mí misma y mi modo de moverme por mis relaciones, he podido constatar en mi propia vida estas palabras y entender plenamente qué era lo que escondían. No es casual que el campo de trabajo al que he dedicado más tiempo y energía a lo largo de la mi vida sea el de la interculturalidad, efectivamente, tenía que ver conmigo. Y quiero, al inicio de estas páginas, dejar constancia de la *vida* que recoge. No sé si tras este trabajo mi camino seguirá unido o no al mundo universitario y, sinceramente, tampoco eso es lo verdaderamente relevante. Lo realmente importante es que esta investigación y este texto sea capaz de recoger toda la vida que ha habido y que hay tras él.

Supongo que no es una experiencia desconocida para algunos de los posibles lectores o lectoras de este texto, haber experimentado en algún momento de su trayectoria existencial el no saber cuál es su sitio en el mundo o sentirse perdido en un mundo que no se vivenciaba como propio. Estas sensaciones fueron muy abundantes en mi biografía durante muchos años. Lo extraño, lo distinto, lo extranjero, siempre me llamaron la atención, igual que pequeñas lucecitas que brillaban, me querían decir algo, ahora lo sé. Y el mensaje tenía que ver conmigo, como suele pasar con estas

---

<sup>1</sup> Me refiero a Isabel López Górriz. Gracias Isabel por tus enseñanzas, todavía hoy resuenan en mí.



cosas, la extranjera era yo. En mi dificultad para encontrar mi sitio en el mundo, dediqué mucha energía en mi vida a intentar que otros encontraran el suyo o, al menos, aspirar a que se sintieran menos extraños en este extraño mundo donde tal vez todos seamos un poco extranjeros. Y de alguna manera, sigo acompañando a otros en el proceso de encontrarse con ellos mismos, encontrando en ellos su lugar, su sitio, desde el ámbito de trabajo donde ahora centro mis energías.

Sin embargo, ese proceso, ese caminar hacia mí misma, no siempre ha sido en soledad. Me han acompañado personas, personas que he ido encontrando y gracias a las cuales he podido ir conociendo, poco a poco, algo más de mí. La cuestión es que muchas de esas personas han sido personas inmigrantes, extranjeras, extrañas, de las que quizás puede que no recuerde ni sus nombres. Pero lo que no he olvidado es que fueron espejos donde me reflejé y recibí siempre una imagen sorprendente y enriquecedora, desde el cuestionamiento y el desconcierto que muchas veces hicieron emerger en mí. De alguna forma, toda investigación es una historia de vida o, al menos, la mía creo que lo es. Siento que lo que aquí expongo tiene que ver conmigo plenamente, desde las temáticas que se entrecruzan, hasta la metodología –la biográfica-, o el enfoque en el que se apoya –el fenomenológico-hermenéutico-. Decía Max van Manen que la pregunta fenomenológica tiene que estar *vivida* por el investigador (2003:64), y siento que así es. He vivido la experiencia de la mediación intercultural, la de las formaciones que he impartido durante años en el campo de la interculturalidad, la de la terapia, la de la docencia universitaria, la de la intervención social con personas vulnerables; todas ellas, todas, desde un profundo interés por el Otro y por la relación que se establece entre el Yo y el Tú. Me interesa el acto/proceso (mediador, educativo, terapéutico) como acto profundamente humano, solidario, compasivo, amoroso; como una posibilidad de fusionar horizontes abiertos, que diría mi admirado Gadamer. Ese acto de comunicación, de *ser vistos*, de entendimiento profundo, de diálogo entre seres, que propicia en las personas implicadas, como dice nuevamente Gadamer, el *darnos mutuamente nuevos oídos*. Cuando durante un tiempo hablas un idioma, una lengua que no es la tuya, un idioma que no tiene nada que ver con tus raíces, con el sitio de dónde vienes, de donde te nutriste, es como si tu identidad se purificara, como

si las relaciones que eres pudieran dar paso a nuevas posibilidades de relaciones. Es como el vacío fértil del que habla la Terapia Gestalt, un punto cero donde es posible la auténtica creatividad. Creo que las personas que atraviesan estas experiencias tienen una experiencia terapéutica, atraviesan un vacío, un vacío identitario, pierden el nexo con un universo simbólico y cultural de referencia a partir del anclaje que les permite el idioma en el que entran en contacto con el mundo que les rodea. De eso trata esta tesis y de eso trata mi vida.

## **2. TEMAS Y TRAMAS.**

Entiendo que esta tesis tiene unas temáticas centrales, ejes, y otras secundarias que se van entrecruzando en el camino. Para mí ha sido difícil ir cerrando este trabajo desde hace años porque sentía cómo con cada experiencia, con cada lectura, se transformaba, mutaba. Me he sentido a veces como una Penélope incurable que creaba y re-creaba, para posteriormente deconstruir para volver a crear. Por eso quiero decir que este trabajo está abierto, que no pretendo ni quiero ponerle un punto final cuando llegue al final de sus páginas ya que, de alguna forma, es como si también pusiera un punto final a mi vida, a mis inquietudes y a mis ganas de seguir aprendiendo.

Tal vez un tema central es exponer, con la fundamental contribución de los mediadores interculturales que participan en la investigación, una determinada visión de la mediación intercultural y de la experiencia migratoria. Esta exposición que he ido construyendo a lo largo de los años acerca de la mediación o de la experiencia migratoria, se alimenta de distintos campos de trabajo, sobre todo, de las aportaciones de las psicoterapias llamadas de tercera generación (terapia Gestalt, psicoanálisis relacional, teorías de la intersubjetividad, teoría del Self, terapia narrativa, construccionismo social, etc.); eso sí, desde una mirada filosófica. Finalmente, creo que lo que impregna la elaboración final de este texto es la filosofía, y esto tiene que ver con mis propios sedimentos. Mi formación y mi vocación fue, originariamente filosófica, y gracias a mi falta de vocación unívoca, fui adentrándome con posterioridad

en el mundo educativo y, últimamente, en el psicoterapéutico. Ahora tomo conciencia de que, quizás, sigo de alguna forma siendo fiel a esa primera vocación que no me llevó hacia ninguna parte facilitándome así la posibilidad de seguir buscando y visitando esos lugares que tanto me han enriquecido a lo largo de estos años. Los temas de esta tesis quizás no sean filosóficos –o sí, ¿qué no lo es?–; pero, en cualquier caso, están inevitablemente impregnados por una sensibilidad filosófica. Y si me apuran, creo que surgen de una pregunta eje alrededor de la cual ha girado mi vida, mi trabajo e, inevitablemente, esta tesis; una cuestión supongo que muy gadameriana y que se resume es un interés incesante por *qué es el Otro*. A partir de aquí se va desplegando un abanico de posibles cuestionamientos: cómo llegar a ese Otro, cómo me relaciono con él, cuál es el sitio donde estoy y cuál es el sitio donde está, qué lugar ocupamos, qué idioma hablo, cuál es su idioma, y si es posible que llegue a comprenderlo alguna vez. Si, como decía, mi formación fue originariamente filosófica, cuando más adelante me adentré en el mundo de la educación, de la docencia y de la investigación educativa, esta cuestión por el Otro fue haciéndose cada vez más presente. El tema que subyace es el interés por la comprensión y las relaciones entre las personas, tan presente en la mediación.

El segundo tema central es el lenguaje, la narración, lo biográfico. El lenguaje y la escritura me apasionaron desde que tengo conciencia. Siempre me apasionó la lingüística, la literatura, leer, la filosofía del lenguaje, etc., etc. Y si esta inclinación se dio desde el colegio hasta la facultad de Filosofía, fue en unas prácticas cuando cursaba Pedagogía donde pude realizar mi primera entrevista biográfica. Y aquí se abrió para mí un nuevo mundo. Es como si antes faltara algo que ahora encontraba: al Otro. A partir de ese momento he utilizado las técnicas biográficas siempre que he tenido la ocasión: en la docencia universitaria, en mis formaciones, en la investigación y en la práctica terapéutica.

### **3. HORIZONTES.**

Dónde quiero ir y a dónde os llevo a vosotros mis lectores. Opto por un enfoque de investigación que, queriendo ser fenomenológico en su sentir y en su decir, pretende escaparse de presuposiciones para poder dejarse ser en su naturaleza. Lo fenomenológico es momento, dinamismo, cambio. La investigación parte de una serie de preguntas fenomenológicas a las que pretende responder<sup>2</sup>. El contenido de la tesis recoge los siguientes aspectos: 1) Mostrar las experiencias de vida de dos mediadores interculturales a partir de las cuales reflexionar sobre aspectos clave para la mediación intercultural y para las relaciones educativas. 2) Conceptualizar la mediación (sobre todo la denominada “intercultural”) desde un punto de vista comunicacional y narrativo. 3) Exponer, a partir de mi experiencia, las implicaciones de la utilización del método biográfico a distintos niveles, tanto personal como intersubjetivo o social. 4) Indagar sobre la propia naturaleza intercultural de la investigación biográfica. 5) Mostrar la importancia de lo relacional y lo sistémico en ámbitos que van desde lo subjetivo e identitario, hasta lo comunitario. Y, 6) Reflexionar acerca de lo que supone para las personas experimentar la experiencia de la inmigración y las repercusiones que esta experiencia tiene en la mediación intercultural como profesión.

### **4. ESTRUCTURA.**

La tesis se estructura en torno a cuatro grandes apartados. La Parte I se centra en los fundamentos teóricos y metodológicos en los que me apoyo. Incluye los Capítulos 1 y 2. El Capítulo 1 (“Hacia el encuentro del Otro: los círculos de la comprensión.”), y recoge las propuestas fenomenológicas, hermenéuticas, relacionales y sistémicas que guían la investigación. El Capítulo 2 (“El conocimiento biográfico: la investigación biográfico-narrativa.”) recoge los fundamentos teóricos del método biográfico-narrativo en el que se inspira esta tesis: los fundamentos teóricos de mi conceptualización metodológica dentro del método biográfico; la investigación

---

<sup>2</sup> Estas preguntas se recogen en el Capítulo 6.

biográfico narrativa; las aportaciones del método al campo educativo, con un apartado específico dedicado a las aportaciones a la educación intercultural; y, finalmente, el diálogo, por su importancia crucial en mi conceptualización de la investigación biográfica desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico.

La Parte II (“La mediación intercultural.”) recoge los contenidos teóricos de las temáticas de la tesis. El Capítulo 3 (“Migraciones e interculturalidad.”), se centra en una aproximación teórica a los movimientos migratorios y a la conceptualización de la interculturalidad y de las relaciones multiculturales. El Capítulo 4 (“Mediación intercultural.”) se centra en presentar la mediación intercultural, conceptualizaciones y categorizaciones, así como los principales modelos de mediación intercultural. El Capítulo 5 (“El conflicto como narración.”) expone una conceptualización del conflicto desde una perspectiva narrativa y comunicacional.

La Parte III (“Diseño, metodología y trabajo de campo.”) está dedicada a la explicación de la metodología y del diseño de la investigación. Se divide en los Capítulos 6 (“Narrativas biográficas. Una propuesta metodológica.”) y 7 (“Análisis de datos: una propuesta fenomenológico-hermenéutica.”). El Capítulo 6 presenta la metodología, el diseño de la investigación, las preguntas fenomenológicas y todo lo relativo al proceso de investigación. El Capítulo 7 recoge el análisis de las historias de vida, expone la tipología seguida y el análisis interpretativo. Los resultados se presentan en la forma de dos informes, uno por cada narrativa biográfica.

Finalmente, la Parte IV (“Conclusiones”) contiene en Capítulo 8 (“Las puertas que se abren.”), donde se recogen las conclusiones de la investigación y las nuevas preguntas fenomenológicas que se abren, así como las implicaciones que las conclusiones halladas pueden tener en el ámbito socioeducativo.

## **6. EL SITIO DEL CORAZÓN.**

Antes de adentrarme en los capítulos de esta tesis, quisiera pararme un momento. En este preciso instante siento cierta solemnidad, tal vez porque toda investigación es, de alguna forma, una historia de vida. El trabajo que presento ha ido creciendo y

transformándose a lo largo de lo que ha sido mi vida. Desde que terminé los cursos de Doctorado en Pedagogía tuve la intención precisa de hacer una tesis doctoral, pero la vida fue decidiendo por mí, y ha sido ahora, cuando finalmente acaba este antiguo proyecto. Quiero en esta parada tener el espacio para agradecer. Agradecer a todas las personas que me han ido facilitando de muy diversas maneras, este trabajo. A mi familia, mi compañero Ricardo, mi hijo Darío, mi padre Luis y mi madre Carmen, por el tiempo que no les pude dedicar en estos años mientras investigaba, escribía o reflexionaba inmersa en un mundo alejado del compartir con ellos. A los amigos del alma, esos hermanos que no me dieron mis padres pero que la vida me fue regalando Reyes, Nieves y Javier. A las personas especiales, esas que sientes que sin ellas tu vida no hubiera sido la misma, Rosa y José. A los compañeros y compañeras de trabajo, de todos esos trabajos por los que he ido pasando a lo largo de mi vida y de los que he aprendido tanto. En el ámbito de la mediación intercultural, Abderrahamane, Abdelaziz, Sana, Armen, Nelly y Charo. En el ámbito universitario, los maestros y maestras: Marcelino, Casilda, Lola, Isabel, Manolo M., Manolo C., Emilio, Sole y Pepe G. M.; y los compañeros del grupo de investigación, pacientes y comprensivos en mis ausencias y silencios: Rocío, Meme, Jorge, Noe, Pepe G., Antonio, Rafa... Y, por último, a los compañeros y maestros psicoterapeutas del que es, en este momento, mi último destino: Pepa, Rosa, Fermín, Magda, Carmen G. y Nieves.

Y, por supuesto, a los mediadores, a éstos que me dedicaron su tiempo y compartieron conmigo su vida, gracias Nadia y Sirifo por el regalo inmenso de vuestra confianza y vuestra amistad.

## **PARTE I**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

#### **Capítulo 1:**

**Hacia el encuentro del Otro: los círculos de la comprensión.**

#### **Capítulo 2:**

**El conocimiento biográfico: la investigación biográfico-narrativa.**

## **CAPÍTULO 1.**

### **HACIA EL ENCUENTRO DEL OTRO: LOS CÍRCULOS DE LA COMPRENSIÓN.**

**1.5. FENOMENOLOGÍA: LA EXPERIENCIA VIVIDA.**

**1.6. HERMENÉUTICA: LENGUAJES Y HORIZONTES.**

**1.7. LA DANZA DE LAS RELACIONES.**

**1.8. IDENTIDADES, ESPACIOS, MOVIMIENTOS: LA MIRADA SISTÉMICA EN EDUCACIÓN.**



## INTRODUCCIÓN

*(...) el susurro denota un ruido límite, un ruido imposible, el ruido de lo que, por funcionar a la perfección, no produce ruido; susurrar es dejar oír la misma evaporación del ruido: lo tenue, lo confuso, lo estremecido se reciben como signos de la anulación sonora. Y en cuanto a la lengua ¿es que puede susurrar? Como palabra parece ser que sigue condenada al farfalleo; como escritura, al silencio y a la distinción de los signos: de todas maneras, siempre queda demasiado sentido para que el lenguaje logre el placer que sería el propio de su materia. Pero lo imposible no es inconcebible: el susurro de la lengua constituye una utopía. ¿Qué clase de utopía? La de una música del sentido. La lengua, susurrante, confiada al significante en un inaudito movimiento, desconocido por nuestros discursos racionales, no por ello abandonaría un horizonte de sentido: el sentido, indiviso, impenetrable, innominable, estaría sin embargo, colocado a lo lejos, como un espejismo... el punto de fuga del placer. Es el estremecimiento del sentido lo que interrogo al escuchar el susurro del lenguaje, de ese lenguaje que es para mí, hombre moderno, mi Naturaleza.*

(Barthes, 2002)

Este capítulo trata de una pasión y una curiosidad que muta casi en inquietud existencial y se traduce en la pregunta acerca de quién sea el Otro y cómo llegar a encontrarlo, a entenderlo; así como de las herramientas teóricas en las que me apoyo para emprender ese camino que quizás me lleve al encuentro del Otro.

En primer lugar, la mirada fenomenológica. La fenomenología me sitúa en la pregunta que considero fundamental para las relaciones humanas, sobre todo para las relaciones interculturales: el cómo. Las relaciones humanas están a menudo filtradas por el juicio que hacemos del mundo, de nosotros mismos y de los Otros como

habitantes de ese mundo; gracias a la sensibilidad fenomenológica nos situamos en un espacio liberado de la lógica de las causas, los juicios y los dogmatismos, y nos ubicamos en el mundo con lo que somos, nuestro cuerpo y la experiencia que vivimos. Como dice Max van Manen (2003), podemos entender mejor a los seres humanos a partir de la realidad experiencial de sus mundo vitales. El encuentro con el Otro es un encuentro que experimento a través de mi corporalidad en el mundo en donde ambos nos relacionamos y donde tiene lugar el diálogo. Me interesa la pregunta fenomenológica, una pregunta por el cómo, por la vivencia y la experiencia tal y como se nos presenta; más allá del por qué, estático, congelado y monológico, me inclino hacia el cómo dialógico, experiencial y dinámico que me permite tomar conciencia de mi propia experiencia e intentar acceder, tal vez con torpeza, a la experiencia del Otro, cómo es para mí y cómo es para ti, a partir de esto que está sucediendo entre ambos, en este preciso momento en que tú y yo nos encontramos. Considero, por tanto, la fenomenología como una herramienta fundamental para la escucha y la observación.

En segundo lugar, no en importancia, sitúo la hermenéutica, esa aspiración de comprensión permanente del ser humano y la interpretación que hace de todo aquello que lo rodea. No podemos hablar de interculturalidad sin considerar la hermenéutica de lo intercultural, el horizonte de sentido necesario para las relaciones que me permite acceder quizás al Otro y, fundamentalmente, a mí mismo.

En tercer lugar, la mirada sistémica y la perspectiva relacional. Como iré exponiendo a lo largo de estas páginas, mi visión no es una visión aislante, que saca del sitio al sujeto (del sitio que supone su ser-en-relación). Somos en relación a contextos, experiencias, interacciones, tiempos, sujetos; siempre somos en relación. Y son esas relaciones que nos invaden, dan sentido e incluso limitan, sobre las que vamos construyéndonos, narrándonos, como personas únicas a lo largo de un continuo (tal vez ilusorio, quién sabe), que denominamos trayectoria biográfica. Mirar y ver solo a la persona creo que es no ver, no entender a la persona, porque nos falta lo que esa persona encierra y propicia. La perspectiva sistémica es fundamental en el diálogo educativo y en la mediación; en la intervención pedagógica y en la terapéutica. Sin lo relacional no hay intervención, no hay nada. La mirada sistémica pone el eje en la relación, eso que nos

convierte en seres humanos.

En el siguiente capítulo me adentraré en el ámbito biográfico y cómo esta metodología responde, desde mi propia experiencia investigadora, a las exigencias que estas tres miradas (fenomenológica, hermenéutica y sistémica) demandan.

### **1.1. FENOMENOLOGÍA: LA EXPERIENCIA VIVIDA.**

*“Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que ‘conocer’ el mundo es esencialmente ‘estar’ en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o, mejor aún, de ‘convertirnos’ en el mundo mismo. La fenomenología denomina principio de ‘intencionalidad’ a esa conexión inseparable con el mundo.”*

M. VAN MANEN

El encuentro con el Otro es un encuentro en-el-mundo, en el mundo de la vida. No voy a hacer aquí un recorrido por toda la historia de la fenomenología, doy por supuesto al padre Husserl y me sitúo al amparo de uno de sus hijos, el filósofo francés Merleau-Ponty (1986, 1999, 2003; Celle, 2000). Y por qué Merleau-Ponty. Por múltiples razones; básicamente porque me sitúa en el cuerpo, en la corporalidad de la relación, en el momento del encuentro, en la duración bergsoniana de la que fue también deudor: el

otro habita el mismo mundo conmigo, de modo que somos capaces de estar en comunicación. Lo que la fenomenología hermenéutica (que diría van Manen) me muestra es cómo ese mundo que experimentamos a través del lenguaje, es una experiencia corpórea, emocional, relacional, situacional, viva, en cuerpo y en el mundo.

Tomo de la fenomenología de Merleau-Ponty esa resistencia incesante a cosificarnos y a cosificar lo corporal y, por ende, las sensaciones y emociones que percibimos en la relación. Estamos en el mundo con nuestro cuerpo, siendo el cuerpo el que nos posibilita existir y relacionarnos. En terapia gestalt estaríamos hablando de la conciencia corporal, de escuchar lo que el cuerpo escucha y lo que el cuerpo dice. Merleau-Ponty se aleja del dualismo cartesiano, tan occidental, que sitúa a la persona en su centro mental, otorgando a este centro la mayor importancia y rango en cuanto a existencia y a esencia. Desde otra perspectiva, lo que planteo con la fenomenología del cuerpo-sujeto de Merleau-Ponty, o con las enseñanzas de psicoterapias humanistas, como la terapia Gestalt, es la vuelta al cuerpo, el reconocimiento de otros centros en nosotros que nos abren a la relación y al mundo de una forma diferente. En este sentido, hablo de una conciencia que incluye lo mental, pero no sólo lo mental, sino también lo corporal, lo emocional, lo instintivo; todo lo que está, siempre ha estado, aunque haya sido excluido de nuestros análisis y de nuestros registros de conciencia. La fenomenología nos enseña a escuchar, a mirar, a sentir; complejiza (y simplifica) nuestro estar-en-el-mundo. Para Merleau-Ponty, la percepción es fruto de la relación entre la conciencia y el mundo, no existe una verdad atemporal ni absoluta; y es gracias al cuerpo que estamos inmersos en el mundo, gracias al cuerpo y al lenguaje. El mundo es lo que percibo como sujeto-en-el-mundo.

En primer lugar, tiene como objeto la experiencia vivida, el mundo como lo experimentamos de una manera prerreflexiva; es decir, en un método que no busca explicar o controlar el mundo, sino ponernos en contacto con él. En segundo lugar, dice Van Manen (2003) que el método es retrospectivo, no introspectivo, porque siempre se trata de una rememoración, una reflexión sobre una experiencia vivida; se trata de un conocimiento que se presenta a la conciencia, y que es conocimiento sobre el mundo

significativo del ser humano.

Convencido de la utilidad y la necesidad de manejarnos con el método que denomina fenomenológico hermenéutico, Van Manen (2003) se pregunta sobre qué es lo que conseguimos describir con el lenguaje y responde que sólo a través del lenguaje podemos acceder a la experiencia. Si como dice, las ciencias humanas tienen que llevar a cabo la inusual tarea de teorizar sobre lo único, la única herramienta de la que disponemos para tal proeza no es sino el lenguaje, y aun así, siempre estaremos en una aproximación, en una tarea eternamente inacabada, limitada. Van Manen se encuentra de frente con esas regiones de significado que pueden resultarnos ignotas, lejanas, radicalmente ajenas. El lenguaje no es un espejo y, sin embargo, vivimos en la ilusión de reflejarnos en las palabras, de reflejar en él nuestro mundo; pero los mundos son intersubjetivos, locales, culturalmente diversos, íntimamente personales. La comprensión de esos mundos, de esos mundos *otros* nos avocará a un abismo al que intentaremos dibujar una y otra vez, horizontes de sentido o de silencio: *“(…) nunca puede darse un conocimiento directo de un fenómeno. Conocer no es reproducir ni representar. La idea de que el conocimiento es una representación del mundo o de la “realidad” debe ser rechazada con el mayor énfasis. Conocer no es reflejar el mundo sino crearlo. Conocer, sea científicamente o no, no es representar sino construir.”* (Mèlich, 1998:17).

La sensibilidad fenomenológica nos acerca al mundo, eso es lo que siento cuando leo, cuando escucho, cuando miro, *“(…) no sólo entendemos las cosas de forma intelectual o conceptualmente, sino que también las experimentamos de un modo corpóreo, relacional, enactivo, situacional. (...) Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo.”* (Van Manen, 2003:13). Debemos mantener esa fe en el lenguaje y en su poder para poder conocer y transmitir lo que está más allá del lenguaje (Van Manen: 2003). La pregunta es ahora insoportablemente evidente, la duda que suscita nos hiere quizás con una levedad intransigente y terca: ¿es que hay algo más allá del lenguaje? Sobre las posibilidades de evadir esta frontera, este vacío, Bajtín (1989, 1982; Ponzio, 1998) nos propondrá la experiencia artística.

Van Manen (2003) plantea un uso del lenguaje, una sensibilidad, un lenguaje que escape de la racionalidad insidiosa que nos amordaza y nos engaña. Lo narrativo nos posibilita la evasión. A través de un uso del lenguaje tal vez sea posible expresar experiencias no tanto mentales como corporales, emocionales, sensitivas. También creo que es precisamente en la relación yo-tú donde podemos intuir algo que va más allá de la expresión y que es como una constitución previa, una experiencia básica constitutiva de lo humano, donde quizás las palabras no sean imprescindibles, o no siempre. La herramienta que nos acerca al Otro es la emoción, la intuición, la resonancia emocional,... todo aquello que aparece en la relación si estamos atentos. La palabra que lo nombra nos acerca y nos distancia, simultáneamente, y de manera irreversible. Como decía Dilthey, *nos explicamos la naturaleza, pero la vida humana la tenemos que entender* (1976:22). Yo añadiría, o no: tal vez sea suficiente la aspiración de entender y la de aceptar que no siempre entendemos, que no siempre será posible entender y que, sin embargo, siempre es posible sentir. Como dice Mélich (1998:13): *“Una de las falacias de las ciencias contemporáneas de la educación radica en la ilusión de pensar que la pedagogía es suficientemente poderosa para dar razón del fenómeno educativo. Pero el pensamiento pedagógico, como la mayor parte de la filosofía occidental, no puede con la “sombra”, con lo “oscuro” y lo “misterioso”. El conocimiento no es solamente “diurno” sino también “nocturno”. ¿Cómo se puede alcanzar el misterio? No hablo de conocer lo misterioso, dado que todo lo que se conoce se posee, y toda posesión es claridad, es desmitificación. Lo misterioso “no es”. (...) Pero lo misterioso existe, y escapa a la conceptualización, pero queda la imagen, el icono.”* Max van Manen (2003:17) insiste en la necesidad de contar para la pedagogía no sólo de un repertorio de técnicas especializadas, sino también de unas competencias creativas, intuitivas y con el tacto; como si a través de una metodología y de un determinado uso del lenguaje (fenomenológico, metafórico, sensitivo, poético), pudiéramos expresarnos más allá o más acá de un horizonte cognitivo, próximos a un horizonte poético, literario, más capaces, así, de transmitir emociones, sensaciones, misterios. Es precisamente en la relación Yo-Tú donde podemos intuir y vivenciar una especie de constitución previa, una experiencia humana básica o

primitiva, donde tal vez las palabras no sean imprescindibles, o no siempre, al menos; ya que el lenguaje del encuentro se nutre de otras sutilezas corporales, sensoriales, emocionales.

Una metodología fenomenológica nos entrena en la adquisición y la experimentación de este tipo de competencias. Tal vez destacaría ahora una de ellas por su complejidad, por su riqueza, por ser –digamos- la más relevante desde mi propia experimentación fenomenológica; me refiero a la escucha. Mi formación como terapeuta ha ido afinando esta escucha, de cuya relevancia ya había tomado conciencia como formadora y acompañante en la tarea de la mediación intercultural. Las personas que trabajamos con personas estamos a menudo obsesionadas con la adquisición de herramientas ajenas a nosotros mismos, olvidando que es justamente en nosotros mismos donde encontramos la mejor herramienta para llevar a cabo nuestro trabajo. En este sentido, las personas que trabajamos con personas somos como un instrumento musical con su caja de resonancia (resonamos en sensaciones y emociones). Cuanto más afinamos esté nuestro instrumento, mejor podremos hacer nuestro trabajo. Y la escucha necesita mucha afinación. En otro apartado de este documento (capítulo 4) me referiré con mayor detalle a la escucha y a su conceptualización; en este momento, me ciño a dejar claramente expuesta la importancia de la sensibilidad fenomenológica, tanto en el fondo como en la forma, para todas aquellas prácticas donde la intersubjetividad tenga un papel central.

El método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen, que guiará el enfoque interpretativo de esta tesis, es el estudio de la experiencia vivida; la explicación de los fenómenos tal como se presentan a la conciencia; la descripción de los significados experimentales que vivimos, tal como los vivimos; el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las ciencias humanas; es la práctica atenta del carácter reflexivo; la búsqueda de lo que significa ser humano; y es, por último, una actividad poética. Un aspecto que me gustaría aclarar se refiere a la concepción del sujeto en la experiencia fenomenológica; como señalé arriba, opto por la concepción de Merleau-Ponty, frente a la trascendentalidad del *Yo* husserliano o la frialdad deshumanizada de *Dasein* heideggeriano. El ser-en-el-mundo de Merleau-Ponty es acaso una suerte de ser

existencial plenamente vivo y pegado al mundo, al cuerpo, al lenguaje. Éste es el ser que me llega, que siento cercano y referente.

Como terapeuta Gestalt, la práctica fenomenológica se convierte en una forma de entender el proceso terapéutico, en una metodología: *“¿Qué estás haciendo (o de qué te das cuenta) en este momento, y cómo lo estás haciendo? (...) el énfasis descriptivo, de proceso y de campo en el qué y en el cómo, más que el énfasis especulativo en una causalidad mecanicista.”* (Yontef, 2009:7) Me interesa la terapia gestáltica precursora del énfasis dialogal tan presente en posteriores terapias de tercera generación, deudoras de la terapia Gestalt y de la posterior aportación de la Escuela de Palo Alto, la teoría paradójica del cambio. El Darse Cuenta gestáltico *“es una forma de vivenciar. Es el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo ambiente/individuo, con un total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético.”* (Yontef, 2009:171). No es casual la influencia que la Psicología de la Gestalt tuvo en Merleau-Ponty. La Psicología de la Gestalt supuso en el campo de la Psicología de la época una perspectiva completamente novedosa, con un enfoque experimental fenomenológico frente a la denostada introspección o a las demandas de las incipientes teorías conductistas. Su afirmación más radical de que el Todo no es divisible, siendo algo diferente a la mera suma de sus Partes componentes, tuvo y tiene, fuertes implicaciones. Se da paso a un marco conceptual holístico y al concepto de *campo*, donde la relación y el contexto pasan a tener un papel no destacado con anterioridad (Luna, 2011). La terapia Gestalt toma su nombre de esa configuración o entidad total (gestalt) *“que hace al todo una unidad significativa diferente de la mera suma de sus partes. La Naturaleza es ordenada, está organizada en un todo significativo. A partir de este todo, emergen figuras en relación a un fondo, y esta relación entre figura y fondo es significativa.”* (Yontef, 2009:169). Lo nuevo, esa configuración total y significativa, es posible gracias al contacto con el Darse Cuenta fenomenológico, una totalidad que es capaz de integrar en sí misma la problemática o el asunto enfocado.

Antes de finalizar este apartado, me gustaría señalar un aspecto que considero importante en este documento desde un punto de vida ideológico, teórico y



metodológico, y es la voluntad de escapar del lenguaje académico para dejarme llevar por un nuevo modo de expresarme tal y como la fenomenología me sugiere. Tal y como sostiene Gergen, *“(...) cada texto objetiva el tema del que trata, privilegiando así un dominio de lo real sobre lo retórico. La invitación a la transformación se extiende, pues, a la forma de expresión erudita a medida que las ciencias humanas experimentan modos de expresión, en la medida en que desafían los estilos tradicionales de escritura, difuminan los géneros, añaden visión y sonido al texto, también transforman la concepción del especialista, de la academia, de la naturaleza de la educación y, finalmente, del potencial de las relaciones humanas.”*. (2010:86).

## **1.2. HERMENÉUTICA: LENGUAJES Y HORIZONTES.**

*“Comprender no significa ya un comportamiento del pensamiento humano entre otros que se pueda disciplinar metodológicamente y conformar en un método científico, sino que constituye el movimiento básico de la existencia humana.”*

H. G. GADAMER

La comprensión, dice Gadamer (1994), es el movimiento básico de la existencia humana. Y me surgen muchos e inquietantes cuestionamientos. Me pregunto, desde dónde comprendo y qué es lo que comprendo del Otro; me pregunto qué pasa cuando no puedo comprender, cuando no quiero comprender, cuando no comprendo. Tal vez estos cuestionamiento son aún más turbadores en las relaciones interculturales: qué puedo comprender y hasta dónde; y, si es esto que comprendo suficiente.

Leí hace ya algún tiempo una cita de Jung<sup>3</sup> que me inquietó de una manera extraña y que, al mismo tiempo, despertó en mí algo que quizás siempre había sabido de una manera que no podía explicar, inconsciente, intuitiva y fuera de una lógica convencional; de alguna forma, como quizás más tarde entendí, la comprensión es un acto profundamente ético<sup>4</sup>. La cita es un poco extensa pero creo absolutamente necesario el compartirla. Dice así:

*“La comprensión es una fuerza oprimente y terrible. A veces puede ser un verdadero asesinato del alma en cuanto nivela diferencias vitalmente importantes. El meollo del individuo es un misterio de la vida que ‘se muere’ cuando se lo aprisiona es por eso que los símbolos quieren seguir siendo misteriosos. No lo son simplemente porque lo que hay en el fondo de ellos no puede ser claramente aprehendido... En general, toda comprensión, que es una adaptación a puntos de vista generales, contiene en sí un elemento diabólico que mata. Es torcer el curso de otra vida, forzándola a seguir un cauce extraño dentro del cual no puede vivir... Yo creo que la verdadera comprensión no comprende, pero vive y actúa... Deberíamos bendecir nuestra ceguera ante los misterios de los otros, porque ello nos resguarda de demoníacos actos de violencia. Deberíamos ser cómplices de nuestros propios misterios, pero velar públicamente nuestros ojos ante el misterio del otro. En la medida en que él es incapaz de comprenderse a sí mismo, no necesita la comprensión de los demás.”*

No es necesario comprender. Esta idea me parece clave. Tal vez la renuncia a la posibilidad de comprender es el único modo de poder, quizás, aproximarnos al Otro, de *comprenderlo* incluso. Esta cuasi certeza se la debo, primariamente, a mi trabajo en

---

<sup>3</sup> No he podido localizar la cita en la extensa obra de Jung directamente, aunque sí la he vuelto a encontrar en otras lecturas donde la citaban. Mi primer encuentro con ella fue en el Prólogo que Adriana Schnake hace a una la biografía de Fritz Perls, creador de la Terapia Gestalt, en GRINDER, J. y R. (1989): *Fritz Perls, aquí y ahora*. Ed. Cuatro Vientos.

<sup>4</sup> Lévinas o Buber nos ayudarán a conceptualizar esa aceptación del Otro sin concesiones.

el campo de la interculturalidad y es algo que, gracias a ella, he seguido constatando como docente, formadora o terapeuta. En interculturalidad aprendí que lo importante no es comprender al Otro, que quizás no sea necesario comprender para poder compartir y comunicarnos con el Otro diferente, distinto, inescrutable; lo que sí es imprescindible es esa curiosidad, ese interés constante y esa aspiración a comprender, ese movimiento que nos pone en la relación Yo-Tú a la que tantas veces haremos referencia en estas páginas. Y este movimiento situado en el aquí y ahora de la relación desde un estar fenomenológico, se defiende del juicio y de la comparación. ¿De qué se trata entonces? Creo que de lo que se trata es de aceptar al Otro tal cual es; de respetarlo desde la asunción de nuestra imposibilidad de encuadrarlo o enmarcarlo al estar el Otro en un juego-de-lenguaje, en un universo simbólico del que no tengo las claves. La relación intercultural no es una relación de dominación, simbólica o fáctica, sino de aceptación. Intentamos encontrar siempre un sentido a todo, incluso a nuestra propia vida, a nuestros actos; y, por supuesto, a los de los demás. Necesitamos comprender porque necesitamos explicar, agarrar, controlar. Comprender nos da seguridad. En las relaciones multiculturales la comprensión pasa a un segundo plano, y también la seguridad y el control. Las potenciales relaciones interculturales se basan, por tanto, en el contacto con la emoción –la propia y la del Otro–, así como en el entrenamiento en la confianza –en uno mismo, en el Otro, en la relación–. Dice Fritz Perls<sup>5</sup> en *Sueños y Existencia* que *“todo control, incluso el control externo interiorizado –‘tú debes’–, interfiere en el funcionamiento sano del organismo. Hay solamente una cosa que debe ser la que controla: la situación. (...) Escuchamos la situación. Mientras menor sea la confianza que tenemos en nosotros mismos, menor es el contacto con nosotros y el mundo, mayor nuestro deseo de controlar.”* (2008: 28) En este sentido, el miedo al Otro es un miedo a nosotros mismos, un miedo al miedo, una resistencia –como dice F. Perls– a pararnos en nuestros propios pies. Por eso creo que las relaciones interculturales son una oportunidad perfecta para entrenar el autoconocimiento. El camino no es tanto llegar a conocer al Otro, como llegar a conocernos a nosotros mismos, ya que sólo así el Otro deja de ser nuestro reflejo y cobra entidad

---

<sup>5</sup> Fritz Perls es el creador de la Terapia Gestalt.

propia. Dice Jung que *“la verdadera comprensión no comprende, pero vive y actúa...”*. No es necesario comprender para aceptar y respetar, sino que lo importante es vivir, actuar, relacionarnos, sin importar lo diferente que seamos. Nuestra necesidad de comprender, de controlar, entorpece e interfiere la escucha y la vivencia de la situación –retomando la cita de Perls-, imposibilita un contacto verdadero con nosotros mismos y con el mundo.

Hay algo que también me sugiere la cita de Jung. Cuando he recogido historias de vida, he sentido cómo las personas se van (re)construyendo en el propio relato. Esa (re)construcción implica un recordar las experiencias vitales y los sucesos que han ido configurando sus vidas. He percibido siempre el esfuerzo implícito en esos relatos, en esas personas, por dibujar trayectorias con sentido, con significado (¿un destino quizás?). Y creo que ese sentido es un ideal, algo que tranquiliza en la medida en que el ser humano no siente que su vida es producto del azar o de la necesidad, -no entraremos aquí en ese debate-, sino el producto de una serie de decisiones. Dice Jung que *“Deberíamos bendecir nuestra ceguera ante los misterios de los otros, porque ello nos resguarda de demoníacos actos de violencia.”* Y de nuevo me lleva a la idea de la interculturalidad, aunque es aplicable a todos los aspectos de nuestra vida: ¿hasta qué punto estamos ejerciendo la violencia –contra los otros, contra nosotros/as mismos/as- al intentar enmarcarlo todo en un determinado esquema (marcos de referencia, moral al uso, códigos de familia, normas sociales,...)? Creo que la respuesta es obvia: tenemos terror a la contradicción, a la discontinuidad. De ahí esa necesidad de comprender, de dotar de sentido, de buscar la linealidad, la consecuencia, el rastro. De ahí la dificultad de quedarnos en nuestros propios pies y aceptar el momento, sin un antes y sin un después. De ahí la imposibilidad de ir al encuentro del Otro. La psicoanalista relacional Donna M. Orange (2012), retomando al Paul Ricoeur (2005), afirma que traducir es traicionar ya que *“cuando yo traduzco tus palabras en mi propio significado, incluso con el mismo lenguaje, ya te he traicionado.”* Es un acto violento y profundamente humano, ese intento de ir al Otro y comprenderlo; es casi una cosificación, un convertir, como diría Buber (2005), al Tú en un Ello.

Para sostenerme en esta confrontación que me produce el Otro frente a mi aspiración a comprenderlo, me apoyaré de Gadamer, en su profunda y lúcida paciencia hermenéutica. Para Heidegger el comprender es un proyecto, un poder-ser; existencialmente hablando, es el “ver” o la “visión” del Dasein (Celle, 2000). La posición más humilde de Gadamer me hace sentir más cómoda en mis propias limitaciones como aspirante a la comprensión. Gadamer (1994) sostiene que la mera traducción no nos lleva al entendimiento, a la comprensión, pero que sí lo puede hacer la interpretación, ya que quien escucha al Otro escucha siempre a alguien que tiene su propio horizonte. Y esta es la tarea profundamente humana, existencial diría yo, de la hermenéutica y, por ende, de las narrativas biográficas, de la mediación o del propio quehacer terapéutico. Tal y como sostuve en párrafos anteriores con referencia a la oportunidad de adentrarnos en el autoconocimiento, Gadamer nos enseña que comprender y entender es comprenderse y entenderse. De alguna forma somos capaces de ver nuestro sitio en el mundo cuando vemos el sitio del Otro. En este punto enlazamos con el apartado siguiente, constatando una nueva casi-certeza que guía este trabajo: somos nuestras relaciones; pero esto lo dejaremos para más adelante.

¿Por qué es tan importante la hermenéutica gadameriana en la conceptualización que me ocupa? Lo es en muchos aspectos. En primer lugar, por la horizontalidad, por la humildad en la que nos coloca: *“La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia. Esto va implicado en todo acto comprensivo y por eso el comprender contribuye siempre a perfeccionar la conciencia histórico-efectual.”* (Gadamer, 1994: 117). El método hermenéutico nos confronta con la verdad instalada en nuestro lenguaje, y nos sitúa en un nuevo espacio donde el diálogo abierto con el Otro me transforma irremediabilmente y accedemos a una nueva verdad, más compleja. Dice Gadamer<sup>6</sup> que el camino de la verdad es la conversación (1994: 206). Los terapeutas a menudo se colocan en ese sitio que implica ver al Otro-paciente,

---

<sup>6</sup> Y Kierkegaard, Jaspers, Buber, etc.

como alguien que habla un idioma diferente y al que tienen que aprender a entender; la propia Donna M. Orange lo expresa *“como si estuviéramos sentados ante un paciente de otra cultura, cuyo primer idioma no es el mismo que el nuestro. Sólo entonces podemos aprender del Otro.”* (2012: 113).

En segundo lugar, la hermenéutica de Gadamer también es importante por su fe en el lenguaje como espacio de encuentro. Dice van Manen (2003) que debemos ser capaces de mantener una fe casi irrazonable en el lenguaje para hacer inteligible y comprensible lo que reside más allá de él. El modo de decir fenomenológico aspira a eso, con la asunción cuestionadora de que es justamente el lenguaje la frontera, el límite. Wittgenstein (1975) nos asegura que todo está expuesto, visible, en el lenguaje, con su famosa máxima de que aquello sobre lo que no podemos hablar, debemos guardar silencio. Para Wittgenstein todo está ahí, ante nosotros, para ser visto y vivido; de esta vivencia da cuenta nuestra experiencia que estamos experimentando. El pasado se hace presente ahora, como un sedimento, que diría Merleau-Ponty.

Y es que el silencio también habla; y habla de nuestra limitación, de la limitación de nuestra comunidad de vida, un mundo de vida, un juego-del-lenguaje. Sólo en este mundo mis palabras adquieren un significado y puedo usarlas. Más allá está la incertidumbre, el malentendido, el acercamiento curioso e inseguro, la presuposición, el prejuicio, la esperanza. La relación intercultural, el método biográfico, forman parte de estos intentos de jugar otros juegos, desde la relación en el mundo donde estamos Yo y Tú como sujetos corporeizados, presentes.

El uso del lenguaje es, en sí, un modo de situarnos en el mundo y de concebir nuestras relaciones. Gadamer, Bajtín, Bruner, Gergen, sólo por citar algunos, nos advierten del riesgo del monologismo que nos quita de la relación, que nos domina o a través del cual dominamos. Decía Gadamer que el lenguaje se va degradando *“más y más a medida que nos habituamos a la situación monológica de la civilización científica de nuestros días y a la técnica informativa de tipo anónimo que ésta utiliza. (...) hay circunstancias objetivas que pueden atrofiar el lenguaje, ese lenguaje que es hablar-a-alguien y contestar-a-alguien y que llamamos conversación.”* (1994:210). La fenomenología hermenéutica y método biográfico-narrativo, nos sitúan en una

perspectiva dialogal que nos confronta con las “verdaderas y únicas” descripciones de las cosas, nos cuestiona el mundo narrativo donde estamos inmersos como una tradición textual que nos limita a ser tal y como nos contamos que somos: *“en la medida en que cualquier realidad se objetiva o se da por sentada, las relaciones quedan congeladas, las opciones obturadas y las voces desoídas”* (Gergen, 2010:83). Adentrarnos en lógicas diferentes, en textos civilizatorios distintos, aceptando la validez de éstos, es un requisito inalienable. Y las consecuencias son éticas y políticas, tal y como decía Bajtín. El proceso de generación ideológica, tanto a gran escala como a pequeña escala, puede ser detectado en el relato, así como pueden ser detectados los conflictos sociales. La clase social no coincide con el colectivo semiótico en el sentido de que diferentes clases sociales utilizan los mismos signos de la comunicación ideológica, por ejemplo, un mismo idioma. Esto no quiere decir que no exista un conflicto, sino que este conflicto queda reflejado en el signo: *“en cada signo se cruzan los acentos de orientaciones más diversas. El signo llega a ser la arena de la lucha de clases”* (Bajtín, 1992: 49). Es la clase social dominante la que quiere domesticar al signo presentándolo como algo inmóvil y eterno, ajeno al conflicto que existe en su interior entre las distintas valoraciones sociales. El signo es dialéctico y este carácter dialéctico es especialmente revelador en las épocas de crisis sociales. Dice Bajtín que si borramos y obviamos esta lucha social del signo, lo convertimos en algo muerto, sólo útil para una investigación meramente filológica.

Gadamer me advierte que mis presuposiciones, el horizonte donde se sitúa mi comprensión, no pueden dar forma al significado. ¿Cómo puedo entonces escapar de mis prejuicios, de mis límites de sentido? Mi cultura, mi lenguaje, mi contexto relacional, me capacitan para interpretar viendo lo que quiero ver, una Gestalt donde percibo la forma que se hace evidente a mi pre-estructura de significado. Y esto tiene que ver con todo, también con las hipótesis de una ciencia que pregunta retóricamente esperando la respuesta que estamos dispuestos a escuchar, que anticipamos con nuestra capacidad de dotarla de sentido. Preguntamos y, de algún modo, sabemos la respuesta, en una manipulación tal vez inconsciente que nos permite permanecer inmutables y cómodamente inmersos en nuestro horizonte de sentido. Sólo en la

medida en que *“el diálogo sigue y las construcciones continúan abiertas, los significados locales tal vez se ramifiquen y quizá las personas lleguen a compartir o asimilar los modos de vida de los demás.”* (Gergen, 2010: 150) Puedo ampliar el horizonte de mi comprensión cuando establezco el diálogo y me dejo llevar permitiendo que el diálogo me transforme. En la experiencia de la conversación o en el diálogo con la historia de vida, se posibilita el intercambio –incluso a veces la fusión–, de horizontes de sentido; en cualquier caso, se hace posible la transgresión del límite que por creer que soy, acabo siendo.

### 1.3. LA DANZA DE LAS RELACIONES.

*“Lo que la conciencia nunca podrá apreciar sin ayuda (sin ayuda del arte, los sueños y cosas semejantes) es el carácter sistémico de la mente.”*

G. BATESON

Doy un paso más para incorporar a este discurso las aportaciones que se me ofrecen cuando el foco lo coloco en las relaciones, lo sistémico como el mundo de las relaciones. Intento elaborar una explicación del sujeto, del Otro, de mí misma, no como un Yo-individuo, sino como un Yo-relacional, *distribuido* como diría Bruner (1991). G. Bateson (1998) afirmaba, como humilde padre fundador de una revolución en las ciencias humanas y psicológicas, que si pensamos en las relaciones y consideramos las cuestiones que nos ocupan como definidas exclusivamente por sus relaciones, nos asombraríamos. Desde la perspectiva que Bateson plantea, lo que



evolucionan no son las individualidades, sino los contextos donde se relacionan, siendo fundamental la interacción que se produce entre los organismos.

Somos nuestras relaciones, nada escapa de la relación porque es la relación, lo intersubjetivo, lo que me ofrece la posibilidad de la inteligibilidad al situarme en un horizonte de sentido, en un juego-del-lenguaje; y lo subjetivo al poder ser un Yo frente a un Tú. De hecho es lo que sostiene la interculturalidad frente a otros modos de gestionar las relaciones multiculturales: es el hacer hincapié en las relaciones, poniendo como eje la interacción. Desde la pragmática de la comunicación, a la desontologización del yo psicológico propiciado por las psicoterapias narrativas y sistémicas, las relaciones me constituyen en lo que soy ahora; y es justamente mi capacidad de situarme en lo relacional la que me de-construye como ente psicológico esencial, monológico y frío. Adquiero así la posibilidad de optar por una narración u otra del Yo que soy.

Comienzo por Gergen y su construccionismo social. Dice Gergen que *"(...) las consecuencias de una ontología comunitaria o relacional (...) encuentran desasosegador el hecho de que se elimine el acento en los procesos psicológicos. (...) La 'mente individual' no sólo pierde su fundamentación ontológica sino todos sus constituyentes tradicionales: las emociones, el pensamiento racional, los motivos, los rasgos de personalidad, las intenciones, la memorias, y similares. Todos estos constituyentes del yo se convierten en construcciones históricamente contingentes de la cultura."* (2010: 95). Efectivamente, si lo que enfocamos son las relaciones, se abre ante nosotros un mundo asombroso. Me interesa el construccionismo de Gergen cuando habla de ensanchar la conversación, de descentrarnos en el sentido en que la mediación intercultural sugiere como veremos más adelante; porque nos enseña la multiplicidad de modos en los que *el mundo* es, y puede ser construido (2010: 104).

En su obra *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*, va haciendo un recorrido por cómo se han ido configurando una serie de conceptualizaciones acerca del Yo desde un punto de vista social, relacional (2010: 259-269). Desde Vygotsky y su perspectiva histórico-cultural donde las funciones mentales superiores se producen en primer lugar a nivel social, en lo interpsicológico,

para pasar después a lo intrapsicológico; pasando por el interaccionismo simbólico y la antropología simbólico-cultural de C. Geertz; hasta la psicología cultural de Bruner, superado su cognitivismo; y, las terapias narrativas fundadas por Epston y White. Pero si hay un autor pionero, como decíamos arriba, sería Bateson.

Bateson, con su *teoría del doble vínculo* (double-bind), revoluciona la psicopatología al introducir la comunicación como piedra angular explicativa, concretamente, en el caso de la esquizofrenia. Con sus aportaciones se abre un nuevo campo en la psicoterapias (familiares, sistémicas, narrativas, relacionales,...), donde lo emocional y lo identitario adquieren significado dentro de una determinada matriz relacional, como gustan decir los psicoanalistas intersubjetivos más contemporáneos. De este modo, podemos revisarlo todo desde el enfoque relacional: emociones, identidad, conflicto, patología... *“como acontecimientos dentro de pautas relacionales: como acciones sociales que derivan su significado e importancia de su situación dentro de rituales de relación.”* (Gergen 2010: 269) Nuestra racionalidad occidental, tan acostumbrada a la causalidad mecanicista, lineal, se desborda; nuestro discurso se amplía, como diría Geertz (1991), ese discurso que tenemos sobre el mundo, sobre nuestra realidad, se nos queda pequeño ante un nuevo modo de mirar(nos). Y esta mirada es esencial en interculturalidad, donde a menudo nos encontramos con Otros cuya identidad escapa a una racionalidad psicológica individualista tan culturalmente nuestra.

Por último, me gustaría al menos hacer referencia a las aportaciones comunicacionales que incorporo. Por una parte, las de la Escuela de Palo Alto: la pragmática de la comunicación humana de Watzlawick, Bavelas y Jackson (2002); y, por otro, las de la terapia narrativa de White y Epston (1993). La relación es comunicación, vivimos continuamente inmersos en procesos comunicativos. Todo es relación y, por tanto, comunicación. Mi conceptualización de la mediación y de los conflictos es básicamente comunicacional, narrativa. Este enfoque tiene, desde mi punto de vista, enormes ventajas como intentaré exponer más adelante<sup>7</sup>; pero quiero aquí señalar una ventaja que me parece fundamental: la posibilidad de dejar de estigmatizar y cosificar los conflictos interculturales bajo el epígrafe de *conflictos étnicos*, enfatizando *lo cultural*

---

<sup>7</sup> Parte II, Capítulo 5.

cuando, en la mayoría de las ocasiones, lo que se produce es un desajuste pragmático en el marco de unas relaciones que esconden desigualdades y juegos de poder desequilibradores; relaciones inmersas en universos simbólicos con pautas comunicativas diferentes, incluso, contradictorias: *“(...) las personas pueden decir algo y significar otra cosa –y, como acabamos de ver, hay interrogantes cuyas respuestas pueden estar por completo fuera de nuestra percepción.* (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:37). El papel de la mediación, será el de la traducción en el sentido de *traducción metacomunicativa* y el de favorecer la apertura a nuevas narraciones más inclusivas. Se tratará de intentar traducir los marcos de referencia pragmáticos (relacionales, sistémicos) desde donde se produce la comunicación. Cuando se puede acceder a la decodificación de los marcos de referencia del Otro, el conflicto como bloqueo en la comunicación (y en la relación) puede desaparecer, y lo que queda es ya la voluntad o no de “entrar” en la relación. Por otra parte, hay un fuerte componente emocional en los aspectos pragmáticos de la comunicación, entendiendo las emociones desde un enfoque relacional, cultural: *“(...) no es necesario recurrir a ninguna hipótesis intrapsíquica imposible de verificar en última instancia, y de que es posible limitarse a las relaciones observables entre entradas y salidas, esto es, a la comunicación”.* (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002: 44). Lo relevante en la pragmática de la comunicación no es el contenido en sí mismo, sino el aspecto relacional de la comunicación.

La aportación de Watzlawick, Bavelas y Jackson (2002) se basa en que los seres humanos, en tanto que sistemas vivos, tienen relaciones cruciales con su entorno y son, en consecuencia, sistemas abiertos. Y, como sistemas abiertos, los sistemas humanos adquieren una serie de características: totalidad, retroalimentación, equifinalidad. La totalidad hace referencia a la configuración gestáltica que indica que un sistema no es la suma de sus partes, sino un todo complejo donde cada una de las partes está relacionada con las demás, afectando al sistema completo y al resto de las partes, el cambio que se produce en una de ellas: *“(...) las secuencias de comunicación serían recíprocamente inseparables; en síntesis, que la interacción es no-sumativa.”* (2002: 122). La retroalimentación tiene que ver con el cambio conceptual que se

produce con el advenimiento de la cibernética, desde la materia a la información, *“la retroalimentación y la circularidad (...) constituyen el modelo causal adecuado para una teoría de los sistemas interaccionales.”* (2002: 123). La equifinalidad implica que idénticos resultados pueden tener orígenes distintos, siendo lo fundamental la naturaleza de la organización: *“en el análisis del modo en que las personas se afectan unas a otras en su interacción, consideraremos que las características de la génesis o el producto son mucho menos importantes que la organización de la interacción.”* (2002: 124). La conceptualización de los sistemas abiertos dota de complejidad; el estado final de un sistema cerrado está determinado por sus circunstancias iniciales, pudiendo estas circunstancias erigirse en las mejores explicaciones de lo que sucede en el sistema, pero en el caso de los sistemas abiertos, el sistema en sí mismo –su organización- se erige como su mejor explicación. Si consideramos los conflictos culturales como formas de entrada al sistema de destino, tal y como en psicoterapia se conciben los síntomas *“como una de las múltiples formas de entrada al sistema familiar y no como una expresión de conflictos intrapsíquicos.”* (2002: 44-45); podemos concluir que estos conflictos son funcionales para las personas que vienen de fuera y para las personas de dentro: funcionales para sus identificaciones, sus presuposiciones, sus narraciones. La interculturalidad es lo que causa incomodidad, es lo que hace que el sistema se desequilibre.

La pragmática de la comunicación nos ofrece un mundo de nuevas posibilidades a la hora de aproximarnos al análisis relacional que implica la mediación: 1) Priorizar efectos a causas: *“(...) cuando el por qué de un fragmento de conducta permanece oscuro, la pregunta ¿para qué? puede proporcionar una respuesta válida.”* (2002: 46). 2) Optar por la circularidad frente a la linealidad, donde se rompe el esquema emisor → receptor: *“(...) en las cadenas progresivas lineales, de causalidad tiene sentido hablar acerca del comienzo y el fin de una cadena, tales términos carecen de sentido en los sistemas con circuitos de retroalimentación.”* (2002:46). 3) La normalidad frente a la anormalidad que surge de un pre-judicio o un juicio descontextualizado: *“(...) desde un punto de vista comunicacional, un fragmento de conducta sólo puede estudiarse en el*

*contexto en que tiene lugar, los términos “cordura” y “alienación” pierden prácticamente su significado como atributos de individuos.” (2002: 47).*

Pasaré ahora a propuestas sistémicas concretas que tienen mucho que ver con las propuestas que he estado presentando aquí y que tienen ya un recorrido importante en el ámbito de lo socioeducativo: la terapia estratégica y la terapia narrativa; junto con las aportaciones de la pedagogía sistémica. Estos tres enfoques pueden realizar importantes contribuciones a la conceptualización y a la intervención en el ámbito de la mediación intercultural.

#### **1.4. IDENTIDADES, ESPACIOS, MOVIMIENTOS: LA MIRADA SISTÉMICA EN EDUCACIÓN.**

*Los cuentos son el camino real hacia el estudio de las relaciones. Lo que es importante en una historia, lo que es verdad en ella, no es el argumento, las cosas o las personas en el cuento, sino las relaciones entre ellas.*

G. BATESON

Somos sistemas que participamos en sistemas, sistemas abiertos que nos equilibramos y desequilibramos continuamente a partir de lo que sucede en nuestro entorno, en esos otros sistemas con los que nos vinculamos: personas, familia, comunidad, grupos,... Si nos miramos a nosotros mismos como sistemas abiertos que participamos en sistemas, la visión que propongo de los choques culturales con los que los

mediadores interculturales trabajan se sitúan en lo que podríamos llamar una *pérdida del equilibrio*. También a nivel de identidad estamos a lo largo de nuestro proceso vital en continuas pérdidas de equilibrio y en continuos intentos por restablecerlo: “*cada uno de nosotros constituye representaciones del mundo, de sí mismo y de los demás, que forman un sistema de seguridad e identidad personales que se resisten al cambio.*” (Fiorenza y Nardone, 2004: 9). No voy a adentrarme en profundidad en lo que la *Teoría de Sistemas* o la llamada *Segunda Cibernética* han aportado a las ciencias sociales y a lo socioeducativo<sup>8</sup>; mi intención es únicamente mostrar un pequeño esbozo que sirva de aproximación a la perspectiva desde la que me acercaré a las relaciones interculturales y a los conflictos que surgen en este contexto. Me apoyaré en las aplicaciones que las aportaciones de Bateson y la Escuela de Palo Alto han tenido en el ámbito educativo de la mano de autores como Nardone, la terapia narrativa de White y de la inclusión de los presupuestos de la pedagogía sistémica. Las aportaciones de la visión de comunicacional y sistémica de Nardone con su terapia estratégica, o las estrategias de la terapia narrativa, así como las que nos llegan de la pedagogía sistémica, nos van a proporcionar una serie de herramientas que van a favorecer, sobre todo, la inclusión, algo tan importante en interculturalidad; además, nos facilitan un modo de mirar que sitúa a la persona en su trama de vínculos, en sus lealtades visibles e invisibles, en función de su contexto no sólo físico, sino también emocional e interno, siempre en la búsqueda del equilibrio.

La propuesta de la terapia estratégica de Fiorenza y Nardone (2004) parte de una idea que rompe con la causalidad lineal y considera el cambio no una constante. Nos situamos en una reflexividad distinta<sup>9</sup>. La idea esencial de este enfoque nos dice que el observador está inserto en lo observado, siendo toda descripción autorreferente; la

---

<sup>8</sup> Remito para ello a Ballester y Colom (2012b).

<sup>9</sup> Distintos tipos de reflexividades: 1) La reflexividad óptica (mecánica newtoniana): tiene que ver con una actividad objetivadora del sujeto en el proceso de medición que tiene como resultado su alteración. 2) La reflexividad lógica (mecánica relativista): tiene que ver con la interpretación desde fuera. 3) La reflexividad epistémica (mecánica cuántica): el sujeto - los sistemas interpretan el medio que les rodea al ser considerados organizacionalmente cerrados e informacionalmente abiertos, en ese proceso de interpretación producen y reproducen el sentido. 4) Auto-reflexividad (segunda cibernética): se alcanza una reflexividad sumamente compleja al establecer relaciones reflexivas epistémicas más profundas con el sujeto, el sistema objeto refleja en su totalidad las virtualidades de la subjetividad del sujeto. (Ballester y Colom, 2012a: 326-327).

objetividad<sup>10</sup> es un concepto erróneo porque se funda en el presupuesto de separar observador y observado.

Lo usual es pensar que para resolver un problema es imprescindible conocer sus causas; sin embargo, la práctica nos dice que esto no siempre es así, que saber no implica resolver, que la aplicación de este modo de intervención a problemas complejos como las interacciones humanas puede ser ineficaz y disfuncional. Lo que se plantea, desde esta perspectiva que proponen Fiorenza y Nardone, no es saber las causas, sino observar cómo funcionan los sistemas e intervenir desde aquí. Se trata entonces de *“pensar que los problemas humanos (...) pueden ser el producto de las interacciones que cada persona construye con la realidad en la que vive.”* (2004: 17). Observamos las interacciones en los distintos contextos de las personas portadoras de las dificultades (la tutoría con los padres, la clase, la familia, el trabajo, el centro de salud, etc.) y se ponen de manifiesto las dinámicas comunicativas patológicas (paradojas, díadas, formas rígidas de comunicación, bloqueos, etc.). La causalidad no es lineal, sino circular<sup>11</sup>; y los problemas humanos se rigen sobre una base de interacciones comunicativas que cada persona establece con las demás y con su realidad.

Son muchas las aportaciones que este tipo de visiones aportan a la gestión de la mediación intercultural. Destacamos, como ejemplo, la forma en que se pueden entender los bloqueos debidos a la rigidez de las posiciones (2004: 98); la necesidad de hablar el lenguaje del cliente, sin ningún tipo de juicio previo o prejuicio (deviación, anormalidad, etc.) (2004: 76); la idea de que el significado de cualquier suceso depende del marco dentro del cual lo percibimos, así como que la reestructuración, aplicada a las relaciones interpersonales, enseña otro juego –en el sentido de Wittgenstein–, en sustitución del viejo (2004: 63); la forma en cómo entendemos e

---

<sup>10</sup> “Asumir una posición constructivista y cibernética significa sencillamente renunciar a teorías o modelos ligados rígidamente a conceptos determinísticos y a clasificaciones obsoletas, incapaces de describir de manera funcional las constelaciones de la persistencia de un problema.” (Fiorenza y Nardone, 2004: 41).

<sup>11</sup> “(...) el proceso interactivo y comunicativo asume una forma circular mediante las recíprocas retroacciones entre las variables. Una vez activado este proceso circular, ya no existe un principio y un final, sino únicamente un sistema de influencia recíproca entre las variables. De aquí la exigencia de estudiar el fenómeno en su globalidad, teniendo siempre presente que cada variable se expresa siempre en función de su relación con las demás y con el contexto situacional.” (Nardone y Watzlawick, 1990: 40)

intervenimos ante la resistencia al cambio, no forzando el cambio y aumentando la resistencia al mismo (2004: 28-29); la idea de que un problema a través de su solución (2004: 76): “*lo que importa es crear condiciones en las cuales sean posibles el cambio y la solución al problema. Mediante adecuadas reestructuraciones se construyen realidades inventadas que producen nuevas realidades concretas.*” (2004: 70); y, no se interviene desde la crítica o la culpabilización a la conducta del sujeto, sino desde la observación del funcionamiento del sistema donde la conducta en cuestión se inscribe y a la que responde. Estos aspectos concretos que recojo aquí brevemente, tienen una gran fuerza en la propuesta de mediación intercultural que propongo más adelante.

Por su parte, la terapia narrativa, nos aporta también esclarecedoras ideas. Este enfoque psicoterapéutico (Epston y White, 1993; Payne, 2002; Ramos, 2001) entiende que nuestra identidad personal emerge en función de lo que creemos saber de nosotros y de cómo nos describimos; y lo que sabemos de nosotros está en función de las prácticas culturales en las que estamos inmersos (Berne, 1986). Las historias que nos contamos a nosotros mismos y las historias que elegimos construir para contarnos a los otros, están determinadas por los relatos que nos han colonizado (etiquetas, evaluaciones, exclusiones, clasificaciones,...), en tanto padres, madres, hijos, alumnos, parejas, profesionales, o cualquier posición social que ocupemos. Desde este presupuesto, la terapia narrativa lo que nos ofrece es la posibilidad de optar a contarnos de otra forma, de construir nuevas historias sobre lo que somos. Esta posibilidad es fundamental en una conceptualización comunicacional y narrativa del conflicto y de la intervención en mediación intercultural.

La terapia narrativa se plantea cómo las personas organizan sus vidas alrededor de ciertos significados y cómo al hacerlo contribuyen inadvertidamente a la supervivencia de sus dificultades. Es lo que Berne (1986) llamó el *guión de vida*, ese esquema que nos estructura como sistema y que puede llegar a patologizar nuestras interacciones y la visión que tenemos que nosotros mismos. Esta idea está presente en otras psicoterapias como la Terapia Gestalt o el Psicoanálisis Relacional (Orange, 2013, 2012), incluso en la Teoría del Apego de Bowlby (2014; Marrone y Diamond, 2001), donde se colocan en primer lugar las interacciones tempranas en la socialización primaria como



determinantes en las relaciones posteriores de las personas con sus entornos.

La Teoría del Self, la Teoría Intersubjetiva y el Psicoanálisis Relacional, nos proponen la existencia de tres inconscientes (Orange, Atwood y Stolorow, 2012): prerreflexivo, dinámico e invalidado. El inconsciente prerreflexivo nos habla de las inferencias emocionales que el niño extrae de la experiencia intersubjetiva en su familia de origen y que se corresponden con lo que el Terapia Gestalt se denominan “introyectos”, mandatos inconscientes, lealtades y categorizaciones, que nos definen desde un sitio muy oculto a nuestra consciencia (Peñarrubia, 2008; Polster y Polster, 2005). El inconsciente dinámico, habla cómo los efectos de esas informaciones tempranas no disponibles para la reflexión, continúan haciéndose presentes en el modo en cómo nos relacionamos en nuestra vida adulta. Por último, el inconsciente invalidado hace referencia a aspectos subjetivos que nunca pudieron expresarse ni tomar forma experiencial porque no encontraron la validación externa en nuestro contexto emocional. Como sostenía la intuición sistémica de Bateson, la patología no se sitúa en el paciente, sino en sus relaciones y en cómo las interioriza, las siente y las actualiza en su vida. Esta idea que retoman todas las psicoterapias de tercera generación y las psicoterapias humanistas y relacionales, desde el construccionismo social de Gergen hasta los últimos desarrollos, más humanísticos, en las terapias cognitivo-conductuales (Cancrini, 1991; Erskine, Moursund y Trautmann, 2012). Desde esta perspectiva analizaremos los conflictos, las narraciones de vida y plantearemos una intervención en mediación que ponga lo sistémico como perspectiva transversal a cualquier comprensión e interpretación posibles. Lo que la terapia narrativa enfatiza es el hecho de estar inmersos en textos, en construcciones narrativas, que nos autorreferencian y que podemos optar a resignificar. La metodología biográfico-narrativa es una manera de acceder a esas narraciones internas que nos construyen como lo que creemos ser.

La estrategia básica que plantean White y Epston, se apoya en la externalización del problema, *“un abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar, los problemas que las oprimen. En este proceso, el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. Los problemas considerados inherentes y las cualidades relativamente fijas*

*que se atribuyen a personas o relaciones se hacen así menos constantes y restrictivas.”* (1993: 53). Esta estrategia funciona porque los relatos que las personas hacen de sus vidas determinan el significado que atribuyen a sus experiencias vitales y también los aspectos que seleccionan de estas experiencias vitales para asignarles significado; se escoge lo que entra dentro del *guión de vida*, lo que se enmarca dentro de la narración hegemónica en la que me inscribo, dejando fuera de la significación en la que me referencio, lo marginal, lo inadmisible, lo penalizado, por el relato dominante (familia, cultura, Estado, etc.).

La terapia narrativa se sitúa en lo que Bruner (1999, 2010) denomina un modo narrativo de pensamiento y que abordaremos en el siguiente Capítulo; y que, en el caso de la terapia narrativa, se traduce en: 1) otorgar la máxima importancia a las vivencias de las personas; 2) favorecer una percepción cambiante del mundo; 3) desencadenar presuposiciones, establecer significados implícitos y generar perspectivas múltiples; 4) estimular la polisemia, el lenguaje poético y metafórico, la coloquialidad, todo ello para intentar construir nuevos relatos; 5) reconocer que las historias se co-producen, otorgando al “observado/objeto” en autor privilegiado; y al “observador/sujeto” en la implicación del co-autor, (Epston y White, 1993).

Por último, quisiera exponer brevemente, los presupuestos de la llamada pedagogía sistémica. También se alimenta de las innovaciones paradigmáticas que auspició la Teoría de Sistemas, a lo que añade la metodología psicoterapéutica creada por Bert Hellinger denominada “Constelaciones Sistémicas” (Hellinger, 2011, 2012a, 2012b; Olvera y Hellinger, 2010; Olvera y Schneider, 2007 ; Weber, 2009). Las aplicaciones de estas teorías al campo socioeducativo es lo que se conoce como Pedagogía Sistémica. La idea de partida es que *“cada familia<sup>12</sup> construye una conciencia formada por los hechos significativos que han ocurrido, creencias, valores y maneras de hacer y de posicionarse que aseguran su supervivencia y pertenencia al sistema.”* (Traveset, 2008: 20), de forma que cada familia es un sistema abierto que tiene una leyes de funcionamiento que afectan a todos sus miembros de una forma consciente o inconsciente. Lo que se plantea la intervención desde la mirada de la pedagogía

---

<sup>12</sup> Esta idea se amplía a las instituciones (centros de trabajo, centros educativos, comunidades de vecinos, etc.)

sistémica es, justamente, contar con esta información sistémica a la hora de abordar la intervención socioeducativa.

La pedagogía sistémica es una pedagogía de los vínculos (Parellada, 2012; Gómez, 2012; Olvera, 2012) eminentemente práctica, con una vocación de trabajar por la inclusión y la pertenencia desde el respeto, teniendo en cuenta las relaciones y sus órdenes (pertenencia, jerarquía y equilibrio<sup>13</sup>). Aplicaciones de con este enfoque se están llevando a cabo en el campo socioeducativo con resultados sorprendentes<sup>14</sup>. Considero que incluir la perspectiva de la pedagogía sistémica y de las constelaciones sistémicas al campo de la mediación intercultural es una empresa que quizás aún quede lejos, pero en que la creo que hay ir construyendo las bases y seguir trabajando.

---

<sup>13</sup> Los denominados “órdenes del amor” de Hellinger, que también se aplican en el campo de la ayuda o el servicio: “los órdenes de la ayuda”, ya sea psicoterapéutica, educativa o social.

<sup>14</sup> Algunos ejemplos de experiencias socioeducativa desde la perspectiva de la pedagogía sistémica: ROMERO RODRÍGUEZ, S.; SECO, M. y LUGO, M. (2015): “Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 75-89. ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2013): “Hacia una orientación profesional sistémico-narrativa.”, en P. Figuera (coord.): *Orientación profesional y transiciones en el mundo global. Innovaciones en orientación sistémica y en gestión personal de la carrera*. Barcelona: Laertes, p.125-160. BALLESTER, L. y COLOM, Antoni J. (eds.) (2012): *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*. Barcelona: Octaedro. CORDERO, M. A. (2007): “Pautas que facilitan mi labor en el aula”, *Aula de Innovación Educativa*, 158, 18-20. ESCUELA COOPERATIVA EL PUIG (2012): “Raíces y escuela”, *Innovación Educativa*, 211, 35-38. FERRER, C. y BALLARÍN, P. (2012): “El aula como alambique para destilar emociones”, *Innovación Educativa*, 211, 39-43. GARCÍA TRABAJO, J.A. (2007): “Aplicación de las herramientas sistémicas en el trabajo curricular y en la resolución de conflictos en la escuela”, *Aula de Innovación Educativa*, 158, 25-28. OLVERA, A. y SCHNEIDER, S. (2007): “Los conflictos de los alumnos en la escuela como una expresión de amor a su familia”, *Aula de Innovación Educativa*, 158, 15-17. OLVERA, A. y HELLINGER, B. (2010): *Inteligencia Transgeneracional. Sanando las heridas del pasado*. México: CUDEC. PASCUAL, J. C. (2007): “Pertenencia y orden: aplicando la pedagogía sistémica a la tutoría de secundaria”, *Aula de Innovación Educativa*, 158, 33-36. PARELLADA, C. (2012): “Mostrando los vínculos, urdiendo las redes, mirando al futuro: el fascinante mundo de la pedagogía sistémica”, *Innovación Educativa*, 211, 11-17. PARELLADA, C. y TRAVESET, M. (2007): “Un proyecto para la investigación y el desarrollo de herramientas y estrategias prácticas en pedagogía sistémica”, *Aula de Innovación Educativa*, 158, 21-24. RODRÍGUEZ SIMÓN, M. J. (2007): “Reconocimiento, confianza y colaboración, tres palabras clave para la educación”, *Aula de Innovación Educativa*, 158, 31-32. TRAVESET, M. (2012): “Metodología CAMP(O): un modelo de orientación psicopedagógica y atención a la diversidad desde la pedagogía sistémica”, *Innovación Educativa*, 211, 18-23. VERNET, T. (2012): “Una organización de centro desde una mirada sistémica”, *Innovación Educativa*, 211, 29-34.

## **CAPÍTULO 2.**

### **EL CONOCIMIENTO BIOGRÁFICO: LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.**

- 2.1. EL CONOCIMIENTO BIOGRÁFICO.**
- 2.2. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.**
- 2.3. NARRATIVA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD.**
- 2.4. EN EL CENTRO: EL DIÁLOGO.**

## INTRODUCCIÓN.

*“No me pregunten quién soy, ni me pidan que siga siendo el mismo.”*

M. FOUCAULT

En el capítulo anterior intenté presentar los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo de investigación; lo que pretendo ahora es adentrarme en los fundamentos teóricos de la metodología en la que se sostiene: la investigación biográfico-narrativa. Mi interés se centra en mostrar cómo el método genera un tipo de conocimiento a partir de una metodología empírica que responde, desde mi propia experiencia investigadora, a los requerimientos de esas tres miradas teóricas que expuse en el anterior capítulo: fenomenológica, hermenéutica y sistémica; tanto desde una exigencia existencial, como ética y política<sup>15</sup>. Y digo esto último, teniendo en cuenta que, como dice Gadamer *“el horizonte situacional que constituye la verdad de un enunciado implica a la persona a la que se dice algo con el enunciado”* (1994: 59); y que lo biográfico-narrativo, sobre todo en el campo de la interculturalidad, apuesta por una conceptualización de la ciencia<sup>16</sup> que sirva para algo más que *“ratificar desde la tradición histórica lo que ya sabemos sobre nosotros mismos, sino también, directamente, para algo distinto: procede recibir de ellas un acicate que nos conduzca más allá de nosotros mismos.”* (1994: 46). Este capítulo habla de un método, de un modo de investigar, que se basa en el intento de ir más allá de nosotros mismos; un conocimiento –el biográfico-narrativo-, que nos habla de la posibilidad de “ser” otros. El enfoque que presento se incluye en lo que se ha denominado epistemología del *giro narrativo* (Glez. Monteagudo, 2009; Glez. Monteagudo y Ochoa, 2014; Bolívar y Domingo, 2006; Bolívar, 2012; Pineau, 2007; Orange, Atwood y Stolorow, 2012; Davis y

---

<sup>15</sup> *“Al remitir a los individuos la tarea de construir sentido con su vida, esta revolución bio-ética y biopolítica postmoderna traslada la dialéctica bio-lógica desde arriba hacia abajo. El sentido de la vida ya no está dado prioritariamente por la aplicación de leyes religiosas o científicas; debe ser construido por la expresión de los vivientes que movilizan la reflexión y la formación de signos.”* (Pineau, 2009: 262).

<sup>16</sup> Ciencias humanas o del espíritu (Geisteswissenschaften) en la conceptualización de Dilthey.

Harré, 2007; Bruner, 1985, 1991, 1999, 2010; Gergen, 1996, 2006a, 2006b, 2011; Epston y White, 1993; Geertz, 1980, 1986, 1997, 2010; Van Manen, 2003; etc.). Se trata de una corriente epistemológica que recoge las aportaciones de distintas disciplinas (filosofía, antropología, sociología, psicología, pedagogía), influyendo decisivamente en la metodología biográfica, al potenciar un énfasis en lo narrativo-textual, lo simbólico y en los debates en torno a la construcción del significado. Mi propuesta teórico metodológica tiene como eje ese giro interpretativo que implica lo identitario, entendiendo que la persona se construye en el relato, siendo la autorreferencialidad de la narración biográfica una suerte de compleja elaboración existencial que siempre queda abierta a nuevas revisiones y resignificaciones. Destaco así la dimensión de un autoconocimiento profundamente transformativo (López Górriz, 2007; Pineau, 2006, 2009; Davis y Harré, 2007), que implica el uso del método biográfico-narrativo para las personas implicadas en el proceso investigador, el Yo y el Tú co-autores de narraciones biográficas como las que presento en este trabajo de investigación.

La estructura de este capítulo, como las muñecas rusas, va desde lo más comprensivo hasta lo más concreto. Comienzo por lo que sería una reflexión sobre qué tipo de conocimiento es el que podemos obtener a partir del material biográfico y cómo se caracteriza. Sigo con la conceptualización de la investigación biográfico-narrativa, teniendo siempre en cuenta que en el caso que nos ocupa, lo biográfico-narrativo es, al mismo tiempo, método y objetivo de investigación, tal y como veremos. A continuación, me centro en las potencialidades de la metodología en el ámbito de la interculturalidad, concretamente, en el estudio de la mediación intercultural; para terminar, desde mi punto de vista, con lo que considero es el esqueleto básico del método, la relación que emerge en el diálogo, siempre presente, como matriz esencial del método biográfico-narrativo.

## EL CONOCIMIENTO BIOGRÁFICO.

*“La verdad es que estamos tan íntimamente insertos en el lenguaje como en el mundo.”*

GADAMER

Qué epistemología sustenta y emerge del conocimiento biográfico es la cuestión que va a ocuparme en este apartado. Considero que el conocimiento que emerge de las prácticas biográficas y narrativas se nos aparece, en el tiempo que nos ha tocado vivir, como un (auto)conocimiento de radical importancia a la hora de entender nuestro entorno, de pensarnos como seres humanos y de dotar de sentido nuestra existencia, tal y como han planteado autores provenientes de disciplinas diversas (Castell, 2006; Bernal, 2011; López Górriz, 2007; Orange, 2012; Pineau, 2006a, 2006b, 2007, etc.). Desde *“una narrativa pedagógica centrada en la identidad”* que *“aspira a comprender la educación como elaboración de sentido personal en la cultura.”* (Bernal, 2011: 285); hasta las prácticas psicoterapéuticas o las investigaciones en campo de la salud que están optando en los últimos tiempos por un enfoque biográfico-narrativo centrado la relación y en la co-construcción de significados; todo este *“giro narrativo”* responde a la evolución que ha ido produciéndose en el campo de las ciencias sociales y sanitarias, la segunda cibernética (Ballester y Colom, 2012), las psicoterapias de tercera generación de corte humanista y existencial (Díaz Olguín, 2007; Orange, 2012; Epston y White, 1993; Bateson, 1998); todo ello en el marco de una comunidad de vida postmoderna y globalizada de finales XX y principios de siglo XXI, donde las identidades y las fragmentaciones, se erigen como foco de interés: *“En las complejas sociedades actuales en plena mutación y transformación, las personas sufrimos fuertes desestructuraciones y vamos buscando la manera de comprendernos, verbalizarnos, narrarnos y reestructurarnos para encontrar un equilibrio. Esta búsqueda de la*

*comprensión experiencial subjetiva, no sólo es individual, sino también colectiva. Ello lleva a los investigadores y formadores a buscar fórmulas de investigación y formación basadas en las experiencias de vida de los individuos, de los grupos y de las instituciones.” (López Górriz, 2007:12).*

La pregunta de partida podría ser: *“¿es la narratología una manera cualitativamente diferente de presentar las percepciones personales y sociales o es, en cambio, el estudio de una manera cualitativamente diferente de representar esas percepciones, una manera diferente de conocimiento?” (Huberman, 2005: 185).*

El conocimiento biográfico narrativo emerge, como decíamos, del “giro narrativo”; o, de lo que Pineau (2007:4) denomina “*el giro reflexivo como cambio paradigmático*”, y que él caracteriza del siguiente modo<sup>17</sup>:

CUESTIONES CONSTITUYENTES	PARADIGMAS	
	Ciencia aplicada	Práctico-reflexivo
¿Sobre qué se reflexiona? Objetos de la investigación	El mundo concebido, abstracto: las teorías, las leyes, los modelos.	El mundo vivido, concreto: las prácticas, las acciones, las experiencias.
¿Quién reflexiona?	Los investigadores profesionales de la reflexión: conocimiento válido, objetivo.	Los prácticos, los actores, los sujetos.
¿Cómo reflexionar?  - Metodología  - Epistemología	Metodología dicotómica de división social y técnica de investigación: sujeto/objeto, práctica/teoría, acción/reflexión.  Disciplinar positivista de un saber analítico, preciso, cierto, organizador.	Metodologías interactivas de investigación con guiones: investigación-acción, colaborativa, formativa.  Transdisciplinar de un saber sistémico, complejo, dialéctico.
¿Por qué reflexionar? Axiología, ética.	Objetivos de explicación y de comprensión teórica para encontrar leyes, modelos, principios para ser aplicados.	Objetivos de comprensión práctica y teórica, pero también de empoderamiento del actor y del acto.

No me voy a detener en autores que como Morin o Rorty, han influido tan decisivamente en este *giro*, junto a los postestructuralistas, y otras corrientes que nos

<sup>17</sup> Tabla recogida y traducida de Pineau (2007:4)



llevarían mucho más allá de las limitaciones de este documento. Básicamente, nos quedamos con la idea de que el conocimiento biográfico-narrativo: *“Es un enfoque que da respuestas a las necesidades que se están presentando en el mundo actual (...). Las personas necesitan autoconocer desde sus experiencias de vida, reelaborarlas y darse un equilibrio y una identidad.”* (López Górriz, 2007:35).

Para Bruner, la narración es la forma más natural y más temprana de organizar nuestra experiencia y nuestro conocimiento (1999:140). Pero, qué tipo de conocimiento es que obtenemos a través de la narración, concretamente, a través de la narración biográfica. *“¿Qué se gana, de hecho, y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad?”* (1999:149). Bruner distingue dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana (1997, 2010): el paradigmático (lógico-científico) y el narrativo (literario, histórico). En primer lugar, define el conocimiento paradigmático como el estudio “científico” de la conducta humana. Es un conocimiento proposicional que se caracteriza por utilizar “argumentos”, procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista. El discurso de investigación se construye a partir de enunciados objetivos, donde se valora la neutralidad e imparcialidad del investigador, quedando éste sin voz. Es, en definitiva, un conocimiento con carácter abstracto y formal que persigue elaborar explicaciones del tipo causas-efectos, para encontrar la certidumbre, la predictibilidad y la replicabilidad, utilizando como formas proposionales categorías, reglas y principios. Por otra parte, el conocimiento que Bruner llama narrativo, es un conocimiento profundamente vinculado a la literatura y la historia, que se construye de modo biográfico-narrativo. Más que proposicional, es un conocimiento que se apoya en saberes, en relato, que no en argumentos. No busca la certeza ni las causas, sino la comprensión, es un conocimiento esencialmente hermenéutico, interpretativo; un discurso de la práctica, más que de lo abstracto o lo formal, que se expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares. No busca la predictibilidad ni la replicabilidad, porque es un conocimiento no transferible. Su forma es narrativa,

particular y temporal, con un lenguaje plagado de metáforas e imágenes que recoge las voces de todos los sujetos implicados, narradores e investigadores.

La validez en la investigación biográfico-narrativa, es una validez que podemos obtener de distintas fuentes: 1) La propia credibilidad y coherencia interna de las narraciones o historias de vida, la implicación de las personas participantes, narradores e investigadores, honestidad personal y el interés mutuo de llegar a conclusiones consensuadas. 2) Un proceso de *saturación* a partir de la búsqueda de casos negativos, de divergencias, etc. 3) La pertinencia del análisis a partir de una cuidadosa de aspectos a observar, la justificación de métodos empleados; así como que las interpretaciones y hallazgos sean creíbles y asequibles para los que facilitaron la información, co-creación y co-interpretación o seguimiento hermenéutico de lo hallado por el investigador. 4) La triangulación: a) de perspectivas (contrastando lo personal con lo oficial/formal; o lo individual con lo grupal, etc.); b) de métodos de recogida de datos (autoinformes, entrevistas en profundidad, biogramas, genogramas, censos, registros oficiales, fotografías, etc.); c) del consenso entre las personas participantes, investigadores e informantes, teniendo como eje central el diálogo y la negociación de los resultados; d) de la diversificación en el análisis y la interpretación, a partir de distintas técnicas.

Bolívar ha descrito lo que serían las cinco características básicas del conocimiento narrativo (2001): 1) El conocimiento narrativo es aquel que se apoya en una epistemología constructivista e interpretativa, entendiendo que el lenguaje es una mediación<sup>18</sup> entre la experiencia y la acción. 2) El lenguaje no sólo nombra, sino que también construye el mundo en el vivimos y a nosotros dentro de ese mundo, lo/nos significa y lo/nos limita<sup>19</sup>. Organizamos nuestra experiencia y nuestro conocimiento narrándolos: *“La narrativa es un esquema de significado por el que los humanos le otorgan significado a su experiencia de temporalidad y acciones personales (...) es un esquema primario de significado por el que los humanos vuelven significativa la existencia.”* (Polkinghorne, 1988:11). Nuestros pensamientos, acciones y experiencias están estructurados narrativamente. 3) La importancia de la trama argumental en la

---

<sup>18</sup> Lenguaje como mediación en el sentido en el que lo entienden Vygotsky y Bajtín.

<sup>19</sup> Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo, tal como dice Wittgenstein.

configuración del relato narrativo, temporalidad y secuencialidad de acontecimientos dotan de un sentido global a la narración. Cuando la persona narra está configurando un sentido global a lo que cuenta a partir de un argumento (trama) que se sitúa en un tiempo y en un espacio, siguiendo un determinado orden o sucesión<sup>20</sup>. 4) El tiempo configura el significado, la temporalidad nos ayuda a adquirir conciencia de nuestras experiencias; es una conciencia que se une inextricablemente a la temporalidad, en sentido de Ricoeur (1995). 5) Lo cultural y lo individual se entrecruzan en la narración. Estamos insertos en tramas civilizatorias, una textualidad, un juego-de-lenguaje, una comunidad de sentido, donde insertamos nuestros relatos a partir de una codificación y una decodificación dependientes de la cultura a la que pertenecemos, entendiendo así –con Geertz (1997)- que la cultura es nuestro marco de referencia simbólico: *“las culturas proporcionan tipos específicos de tramas argumentales que pueden ser adoptadas por sus miembros en su configuración propia. El contenido de cada vida es singular de cada personas, pero puede compartir las grandes líneas características de un argumento general.”* (Polkinghorne, 1988: 26). Lo individual se funde en lo cultural, siendo lo cultural como una segunda piel, somos lo que contamos de nosotros dentro de una comunidad, de un juego-de-lenguaje. Como intentaré mostrar más adelante, el diálogo en el que se produce la co-construcción de la historia de vida, sobre todo dentro de un contexto de interculturalidad significativa --como sucede en las dos historias que presentamos- nos confronta de una manera más evidente con la necesidad y la posibilidad de cuestionar/ampliar, la narración que sobre nosotros mismos hemos ido construyendo. Tal y como sostiene Geertz (1997) al explicar cómo entiende él la tarea de la antropología, el diálogo intercultural amplía nuestro discurso del mundo y de nosotros mismos.

---

<sup>20</sup> *“(...) en la autobiografía. Aquí encontramos realmente el intento de extraer del conjunto de las vivencias, de su sucesión y de las constelaciones que presidieron la propia vida, en mirada retrospectiva, una especie de estructura de sentido: la unidad de un todo histórico-vital. Pero es innegable que la autobiografía sólo refleja eso que llamamos historia en términos particulares. Lo que se comprende en la autobiografía está siempre en la luz íntima de la autointerpretación del contemplador. Es el pasado vivido y la historia autovivenciada lo que se encadena a una unidad comprensible ante la mirada retrospectiva. Aun dejando de lado todo el arduo problema del autoconocimiento, no queda claro cómo puede derivar de esta continuidad psicológica de las vivencias esa otra continuidad de los hechos históricos considerados a otra escala totalmente distinta.”* (Gadamer, 1994: 134)

El método biográfico, por otra parte, puede ser usado de muchas formas: y es en función del uso que hagamos de la metodología, de la sensibilidad con la que nos aproximemos a él, que vamos a conseguir distintas opciones de conocimiento, informaciones y experiencias. En primer lugar, el uso del método biográfico nos permite obtener una información relevante sobre ciertos problemas teóricos que confluyen en el cruce entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico-social, vinculados a cambios sociales que afectan a grandes grupos de personas (experiencias migratorias, por ejemplo), y que implican modificaciones en las vidas de los sujetos (Balán, 1974:11). La tradición en la sociología y la antropología del de este uso del conocimiento biográfico es amplia y reconocida (Feixa, 2011), como decían los pioneros *“a efectos de análisis sociológico, la superioridad de los documentos vitales sobre cualquier otro tipo de material se hace evidente cuando pasamos de la caracterización de datos simples a la determinación de hechos, ya que para encontrar, entre los innumerables antecedentes de un acontecimiento social, sus causas reales, no hay forma más segura y eficiente que analizar el pasado de los individuos a través de la acción de los cuales ocurrió este hecho”* (Thomas & Znaniecki 1918-20: 295). Se trata entonces de buscar algo que sería como una especie de *“conciencia histórica”*, entendida ésta como lo que siente el sujeto cuando describe o percibe su inserción en la historia, algo como el sentimiento de un salto entre la vocación personal y el destino colectivo. Siempre existe una representación del tiempo histórico por debajo de cada narración y una representación social de la historia, es decir, un esquema que permite la referencia al pasado de una manera objetiva dentro del marco de la conversación y que se revela como una serie de puntos de referencia que ordenan el tiempo social en los territorios personales en los que el sujeto reconoce su temporalidad (Gagnon, 1993:41-42). En este sentido, el conocimiento biográfico capta *“cómo la economía, la política, lo religioso y lo social se viven conjuntamente en un mismo individuo”*, y *“comprender cómo todos los niveles de realidad actúan para formar una única Gestalt en el nivel del comportamiento verbal de lo que se está contando.”* (Morin, 1993:97). Ferrarotti nos habla del concepto de *“horizonte histórico”* para referirse al hecho de que hay que entender la investigación biográfica teniendo en cuenta el carácter no

atemporal de las biografías y, por tanto, no desvinculado de las determinaciones materiales objetivas (1991:119). No debe considerarse el material biográfico como un destino absoluto e irreductible (peligro que él llama literario), sino que se trata de intentar conectar las biografías individuales con las características globales de una situación histórica vivida y fechada (Ferrarotti, 1993:121). Se trata entonces de crear un polo dialéctico con el cual debe entrar en relación la experiencia biográfica individual, ya que las declaraciones personales escapan al subjetivismo en la medida en que se vinculan con datos de las condiciones concretas en las que el narrador vive; esta dialéctica, además, escapa de todo dogmatismo al ser una dialéctica concreta, históricamente determinada (1993:139-142). Pero la historia que nos muestra el método biográfico es necesariamente, como dice Ferrarotti, una historia “no historicista”: *“elle implique une rupture avec la conception de l’histoire en tant que succession diachronique vers la prétendu vérité d’un sens général détenu para les élites qui seraient les dépositaires exclusives de la valeur”*<sup>21</sup> (1983: 30). Como escribe Clot (1989) en su respuesta a la crítica que hace Bourdieu (1989) a lo que él llama “la ilusión biográfica”: *“El sujeto (...) no es la resultante de los datos exteriores combinados de modo diferente, ni el producto de la acción global de las fuerzas del medio o incluso un nudo de formas sociales. (...) el conjunto simple de elementos impersonales, sea cual sea el grado de complejidad al que sea llevado, no puede hacer surgir el sujeto que han llegado a componer. Si no ha sido puesto en primer lugar o más bien simultáneamente, el sujeto queda ausente.”* Este aspecto de la metodología biográfica la sitúa fuera del callejón sin salida al que el historicismo lleva a las ciencias sociales, sin tener, por tanto, que eliminar la temporalidad de los fenómenos humanos (Ferrarotti, 1983:31). El conocimiento biográfico, por tanto, combina dos puntos de vista: el estructural y el simbólico (Bertaux 1993: 155-156). Si sólo nos situamos en una perspectiva socioestructural, minimizamos el valor de lo subjetivo y, al hacerlo, perdemos de vista el significado de lo social –o el sentido del mismo- tal y como es creado por los sujetos sociales, con sus mitos, sus valores y sus interpretaciones. Lo que da fuerza al método,

---

<sup>21</sup> “(...) implica una ruptura con la concepción de la historia en tanto que sucesión diacrónica hacia la pretendida veracidad de un sentido general detentado por las élite que serían las depositarias exclusivas del valor”.

justamente, es esta posibilidad de asistir a ese esfuerzo por dar sentido, por percibir la subjetividad, la autorreferencialidad, inmersa en lo social, lo histórico-cultural; en palabras de Bertaux: *“saber cómo cada uno y cada una se esfuerza en contar la historia de una serie de contingencias como historia de un desarrollo unitario. En describir la línea rota por fuerzas exteriores como itinerario querido y elegido desde el interior. En comprender cómo los seres humanos hacen para construir una unidad de sentido de la que su vida real ha sido desprovista. Sabemos que hacer el relato de la propia vida no es vaciar una crónica de acontecimientos vividos, sino esforzarse por dar sentido al pasado, y por ello mismo a la situación presente, incluso en lo que contiene de proyectos.”* (1993: 164).

Pero el conocimiento biográfico es como prisma de múltiples caras, un género confuso, un conocimiento limítrofe, desconcertante, transformador y profundamente humano, que se balancea infatigablemente entre lo micro y lo macro. A pesar de las posibilidades que ofrece si lo leemos desde una perspectiva macrosociológica o metaindividual dotando al análisis biográfico de profundidad sociológica; mi propuesta se centra en lo que considero su mayor riqueza: el encuentro que se produce en la construcción de las subjetividades, la estructura de la vida como estructura de experiencia y de significado (Kohli, 1993:176); y es este esfuerzo subjetivo de construcción, en su doble dimensión referencial y evaluativo. Desde la psicología cultural, Bruner (1991, 1999, 2010), nos plantea una pregunta turbadora: *“¿cómo cosemos los retales de nuestras narraciones para asegurar su continuidad ilimitada? ¿y cuánta continuidad necesitamos?”* (1999:163). El Yo “distribuido” de Bruner, es un Yo que hay que localizar en una situación histórico-cultural y que está en constante construcción, es un Yo narrativo. De este modo, las acciones humanas no pueden ser explicadas desde el interior del Yo, sino que deben ser situadas en un continuo con el mundo cultural, ya que las realidades que construyen las personas son realidades sociales negociadas con otros; no están “en la cabeza” sino en las relaciones. El Yo debe considerarse como un producto de las situaciones en las que opera, un “enjambre de participaciones”, como dice Bruner, ya que tanto la mente como el Yo forman parte del mundo social en el que se sumergen. ¿Cómo puede entonces la

psicología estudiar ese Yo? Bruner propone el método biográfico, ya que éste permite percibir en el centro de cada relato un Yo protagonista en proceso de construcción, un Yo que *“no es una cosa estática o una sustancia, sino una configuración de acontecimientos personales en una unidad histórica, que incluye no sólo lo que uno ha sido sino también previsiones de lo que uno va a ser”* (1991:114). En el mismo sentido que Bruner, Max van Manen sostiene que la (auto)biografía pone de manifiesto la unicidad de la experiencia personal y la prioridad del Yo: *“los estudios narrativos han demostrado el poder de las historias para dar forma a la historia personal y colectiva.”* (2003: 11) Es este uso que tiene como centro las subjetividades en continua construcción, inmersa en un universo de sentido, cultural, lingüístico, donde se centrará más concretamente nuestro enfoque. La psicología cultural, según Bruner, plantea que los estudios del Yo *“deben basarse en los significados, en función de los cuales se define el Yo tanto por parte del individuo como por parte de la cultura en la que participa. Pero esto no es suficiente si queremos entender cómo se negocia un ‘Yo’, ya que el Yo no es como un mero resultado de la reflexión contemplativa. El segundo requerimiento es, por consiguiente, prestar atención a las prácticas en que ‘el significado del Yo’ se alcanza y pone en funcionamiento. Estas nos proporcionan, de hecho, una visión más ‘distribuida’ del Yo.”* (1991: 115). La autobiografía es una de esas prácticas, ya que no podemos seguir a la gente a lo largo de su vida preguntándoles a cada paso que dan; la alternativa es hacer esto retrospectivamente por medio de una narración donde la persona nos cuente qué le ha pasado, cómo se ha sentido y por qué.

Davis y Harré han conceptualizado, desde la psicología social, el concepto de *posicionamiento* para enfocar, desde una orientación lingüística, los aspectos dinámicos de los encuentros, en contraste con la manera en la que el uso de “rol” sirve para enfatizar los aspectos ritualísticos, estáticos y formales. El sujeto emerge de la interacción social a partir de las prácticas discursivas en las cuales participa: *“uno es siempre una pregunta abierta con una respuesta cambiante que depende de las posiciones disponibles entre las prácticas discursivas propias y ajenas; en esas prácticas se encuentran las historias a través de las cuales entendemos nuestras vidas y las de*

*otros. Las historias se localizan en varios discursos diferentes; de esta forma, varían notablemente en términos del lenguaje usado, los conceptos, los temas y los juicios morales relevantes y la posición del sujeto correspondiente. De esta manera, el postestructuralismo se convierte en narratología.” (2007: 244-245).*

Para Davis y Harré, en la adquisición y el desarrollo de nuestro ser están implicados los siguientes procesos: 1) Aprendizaje de las categorías que incluyen a algunas personas y excluyen a otras, por ejemplo: masculino/femenino, padre/hija. 2) Participación en prácticas discursivas en las que se asignan significados a las categorías anteriores. Es aquí donde se generan los argumentos para elaborar las diferentes posiciones de sujeto. 3) Posicionamiento de la identidad en términos de categorías y argumentos; esto supone que uno mismo se posiciona a sí mismo imaginariamente como si perteneciera a una categoría y no a otra, por ejemplo, “soy una buena chica”. 4) Reconocimiento de uno mismo como portador de las características que lo ubican como perteneciendo o no a varias subclases de categorías dicotómicas, implicando este proceso un compromiso emocional con la categoría de pertenencia y el desarrollo de un sistema moral organizado alrededor de la misma, es decir, *“desarrollo de un significado de uno mismo como perteneciendo al mundo en ciertas formas y viendo el mundo desde esa posición.” (2007:245).* Para estos autores, estos cuatro momentos se enmarcan dentro de lo que ellos denominan “la gramática del pronombre”, en la que la persona se entiende a sí misma como un continuo unitario situado en la historia, resistiéndose a las posiciones contradictorias. Pero la experiencia de las contradicciones es quizás uno elemento esencial para entender(nos) como personas: *“es precisamente el hecho de experimentarse a sí mismo como contradictorio lo que provee la dinámica para el entendimiento.” (2007:245).* El poder transformador y de autoconocimiento del método biográfico tiene que ver con esa capacidad de cuestionar nuestro posicionamiento, de observar nuestro esfuerzo por incluirnos en una determinada práctica discursiva o nuestra esclavitud con respecto a ella. Davis y Harré sostienen que en la teoría del rol, se separa a la persona de los roles que va adquiriendo a lo largo de su vida; de este modo, una conversación se entiende en términos de las exigencias del rol y así son interpretadas. Por el contrario, con el



posicionamiento: *“el enfoque se dirige a la manera en que las prácticas discursivas constituyen a los hablantes y a los escuchas; al mismo tiempo, es un recurso a través del cual ambos pueden negociar nuevas posiciones. Una posición de sujeto es una posibilidad entre las formas de habla conocidas; la posición es creada, y a través del habla, los hablantes y escuchas se consideran a sí mismos como personas.”*. (2007: 257). Desde esta perspectiva del posicionamiento, se pueden explicar las discontinuidades que emergen en la producción de la identidad con referencia a las prácticas discursivas múltiples y contradictorias, así como las interpretaciones que esas prácticas pueden hacer surgir cuando los participantes se involucran en las conversaciones. Las aportaciones de estos autores van a ser muy interesantes en sus aplicaciones a las narrativas que surgen en contexto de interculturalidad.

Pasaré ahora a un tema muy cuestionado y criticado del conocimiento biográfico: la veracidad o no del material en el que se sostiene, el relato biográfico-narrativo. Cómo sabemos si es verdad o no eso que la persona narra. En función de la perspectiva desde la que nos situamos a la hora de usar el método, esta pregunta se hará más o menos determinante para nosotros. Es decir, si nuestra investigación tiene un marcado énfasis sociológico, por ejemplo, y nos movemos en parámetros más convencionales, optaremos por alternativas metodológicas (por ejemplo la triangulación), para intentar alcanzar mayores cuotas de certeza en cuanto a la veracidad de los relatos. En mi caso, me inclino con Bruner (1991:118) a no centrar mi esfuerzo en este aspecto, valorando que no es importante preocuparse por la veracidad del relato, ya que lo importante es la percepción que la persona tiene de sí misma y la forma en que ha optado contarse<sup>22</sup>. Elegimos, de algún modo, la forma en que nos contamos y nos reconocemos en esas narraciones, como dice Ricoeur *“Nuestra propia existencia no puede ser separada del modo como podemos dar cuenta de nosotros mismos. Es contando nuestras propias historias que nos damos a nosotros mismos una identidad. Nos reconocemos a*

---

<sup>22</sup> *“Una narrativa es más que la conjunción de enunciados, construye –en su lugar– un mundo. Su “verdad” es, como no podía ser menos, resultado de una producción textual. Por eso, una autobiografía o historia de vida no es nunca un registro de lo que sucedió, sino una interpretación (variable, por lo demás, en el tiempo) de nuestra experiencia. Como sucede en el relato literario, con los mismos hechos el sujeto puede tramar intrigas diferentes. Por eso, Bruner hablaba de que el modo narrativo tiene sus criterios propios de validez, algunos comunes con la investigación cualitativa.”* (Bolívar, 2012: 19)

*nosotros mismos en las historias que contamos sobre nosotros mismos. Y es pequeña la diferencia si esas historias son verdaderas o falsas, tanto la ficción como la historia verificable, nos provee de una identidad.”* (1995: 213). El método biográfico, en definitiva, nos confronta con una crisis en los modos paradigmáticos de conocer, cuestionar el papel de la persona que investiga, al conocer la subjetividad y la autorreferencialidad en primera línea *“la legitimidad epistemológica del enfoque narrativo y (auto)biográfico en la investigación proviene de un modo propio, no funcionalista, de la comprensión de la vida social. (...) La tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de los hechos/acciones y, a partir de su análisis/comprensión conjunto, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos, en las que inscribir el posible cambio y mejora.”*, (Bolívar, 2012:8)

Para Bruner tampoco la historia de vida tiene una única lectura, *“los significados imputables son, en principio, múltiples”* (1999:156). Habría que añadir que nunca los recuerdos son lineales, sino que responden a una determinada tensión entre lo individual y lo social: *“La memoria aparece así no como una simple descripción de acontecimientos pasados, sino la apropiación individual de una cultura histórica que siempre tiene que ser mirada desde lo colectivo.”*, (Alonso, 1998:71). Es decir, el conocimiento biográfico debe ser entendido a partir del concepto de “producción” como empresa constitutiva de lo humano: el hombre es lo que produce; en este caso el hombre como ser que se autorrelata y se auto(re)produce (Ferrarotti 1991: 136). Y hay algo más, Bruner añade también en cuanto a la hermenéutica de lo que él llama *realidad narrativizada*, algo que nos parece esencial en cuanto a aportación del conocimiento biográfico: *“Las construcciones narrativas de la realidad nos llevan a buscar una ‘voz’, a pesar de los esfuerzos de los autores por aparecer como objetivos y desapasionados, como el narrador omnisciente”* (1999: 158). Esto quiere decir que, de alguna forma, el conocimiento biográfico no sólo puede dar voz, desde la horizontalidad de la estructura conversacional en el ejercicio de la metodología a quienes generalmente no aparecen como poseedores de saber o de conocimiento, sino que también nos pone a salvo del dogmatismos cientificistas, o de la pretensión ilusoria de alcanzar una objetividad en los relatos sean del tipo que sean (científicos,

técnicos, religiosos,...), ya que *“todo narrador tiene un punto de vista y tenemos un derecho inalienable a cuestionarlo”* (1999:158). Incluso, en un paso más allá, el conocimiento biográfico nos cuestiona a nosotros mismos –investigadores-, al implicar una revisión de nuestros propios postulados y marcos de referencia, como subjetividades que también están inmersas en un proceso de continua autoproducción: el conocimiento biográfico es autoconocimiento, un autoconocimiento crítico, forjado en la dialéctica conversacional que supone el diálogo, un permanente dialogo con el Otro y con sus marcos de referencia, al sumergirnos en una narrativa ajena, quizás en un texto civilizatorio (como es el caso en las historias que presentamos) de que desoncemos las claves. La hermenéutica gadameriana se sitúa aquí, al mostrarnos la autocrítica, el autocuestionamiento que implica, desde nuestra perspectiva y autorreferencialidad, el ejercicio y el análisis del propio conocimiento biográfico: *“en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia. Esto va implicado en todo acto comprensivo y por eso el comprender contribuye siempre a perfeccionar la conciencia histórico-efectual.”* (Gadamer, 1994:117).

En definitiva, el método biográfico, a pesar de sus limitaciones<sup>23</sup> (Bourdieu, 1989; Pujadas, 1992:45-47; Bolívar, 2012), me abre todo un campo de posibilidades (Plummer, 1989:73-94; Pujadas: 1992:44-45; Angell, 1974:19-26; Ferraroti, 1983; Becker: 1979:27-41; Franzke, 1989; Clot, 1989). Si considero que, en gran medida, mi capacidad para reconocer lo singular, lo concreto y lo subjetivo, es la que me posibilita la comprensión de la realidad social, aunque esta comprensión pueda no tener la fuerza explicativa de una ley, el método biográfico me permite la posibilidad única de interactuar y recrear esa realidad compleja y cambiante a partir de la construcción

---

<sup>23</sup> *“Las metodologías biográficas no están exentas de peligros y limitaciones. Foucault (1999), Denzin (1991) o Rose (2001) han advertido de que los métodos biográficos y narrativos, si bien permiten dar la voz a los agentes, son también unos dispositivos de saber y de poder y, como tales, a la vez un instrumento de dominio mediante el acceso al conocimiento de la vida. Este querer saber sobre la vida, además de una “tecnología del yo” en formas modernas de confesión (narrar la verdad de sí mismo), se inscribe en la lógica cultural conservadora del capitalismo tardío, que contribuye a preservar el mito de un individuo autónomo y libre, convirtiéndolo en artículo de consumo en los media.”* (Bolívar, 2012: 20).

personal e histórica que un sujeto social hace de su propia experiencia vital<sup>24</sup>. Si queremos asistir como partícipes a co-construcción de las subjetividades que emergen en la narrativa, el método biográfico lo hace posible.

Voy a afrontar una cuestión esencial: cómo alcanzo a comprender el relato del Otro y cómo llevo a cabo el análisis que, de manera determinante, contribuirá a producir el conocimiento biográfico. Y vamos a plantear cuáles van a ser los supuestos teóricos que van a apoyar nuestra propuesta interpretativa del relato biográfico-narrativo.

Vamos a considerar la historia de vida como discurso y comenzaremos por exponer la propuesta de análisis sociológico del discurso que formula Alonso (1998:187-220). Este autor nos sugiere que ante un relato biográfico podemos optar por varias posibilidades interpretativas en función del interés que guíe la investigación, y que resume en tres niveles: informacional-cuantitativo, estructural-textual y social-hermenéutico. En nuestro caso, el interés se aproximaría a lo que Alonso define como análisis social-hermenéutico: *“un modelo de representación y de comprensión del texto concreto en su contexto social y en la historicidad de sus planteamientos, desde la reconstrucción de los intereses de los actores que están implicados en el discurso”,* y desde *“la reconstrucción del sentido de los discursos en su situación –micro y macrosocial- de enunciación.”* (1998:188), estando nuestro interés más centrado en la vertiente micro, entendiendo que ambas son –en cualquier caso- inseparables.

El nivel informacional-cuantitativo es el análisis de contenido clásico que toma la palabra como unidad central, un análisis puramente descriptivo que convierte el texto de un espacio de frecuencias y asociaciones a un nivel básicamente denotativo. Nos señala Alonso que la palabra es tomada como una señal que tiene un valor de

---

<sup>24</sup> *“Cada narración autobiográfica cuenta, según un corte horizontal o vertical, una práctica humana. Luego si “la esencia del hombre (...) es en su realidad, el conjunto de relaciones sociales” (Marx, Vie Tesis sobre Feuerbach), toda práctica individual humana es una actividad sintética, una totalización activa de todo el contexto social. Una vida es una practica que se apropia de las relaciones sociales (las estructuras sociales) las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas por su actividad de desestructuración-reestructuración. Cada vida humana se revela hasta en sus aspectos menos generalizables como síntesis vertical de una historia social. Cada comportamiento y acto individual se nos muestra en su forma única como la síntesis horizontal de una estructura social. ¿Cuántas biografías hacen falta para ablandar una “verdad” sociológica, qué material biográfico será el más representativo y nos dará la primera de las verdades generales? Estas preguntas no tienen quizás ningún sentido. Porque –con toda lucidez, llegemos más allá- nuestro sistema social está por entero en nuestros actos, en todos nuestros sueños, delirios, obras, comportamientos, y la historia de ese sistema está por completo en la historia de nuestra vida individual.”* (Ferrarotti, 1983 :50).–Traducción propia-

referencia pero que carece de sentido, siendo el lector un decodificador pasivo que utiliza la inducción como instrumento analítico. ¿Qué perdemos en este tipo de aproximación? Perdemos el sentido al vaciar el lenguaje de la ambigüedad y la polisemia de la connotación y con ello *“se nos oculta el proceso de producción social del sentido como un proceso comunicativo, orientado y situado relacionamente”* (1998:194). ¿Qué ganamos? Sólo un tipo de información aislada y descontextualizada que sólo puede servir de complemento a una aspiración socio-hermenéutica más compleja y profunda.

El segundo nivel es el estructural-textual que distingue entre “texto” y “discurso”. En esta dimensión la unidad central se constituye en el código, al ser éste un análisis puramente formal e interno del texto que tiene como objetivo *“hallar los elementos lógicos invariantes y prácticamente universales en los textos concretos, o de otra manera, encontrar las estructuras subyacentes abstractas que tienden a cumplirse en el texto elegido.”* (1998:195-196) Es un análisis que se circunscribe al propio texto y que puede tener como representante la postura de Barthes cuando pretende hallar un “grado cero” en los textos, una estructura última no contaminada por acontecimientos concretos y que es perseguida a través de todo un proceso de decodificación y deducción. Lo importante desde este punto de vista no es lo que se dice -el mensaje, el contenido-, sino la forma, el código, la lengua. La explicación del texto está encerrada en el propio texto, en su estructura, y a ese campo textual queda referida la connotación dentro de un juego metalingüístico. Un paso más allá lo dará el postestructuralismo con el concepto de “deconstrucción”, que pretende acabar con la posibilidad de una estructura subyacente o de una referencia que fundamente en el sentido derridiano.

Por último, siguiendo a Alonso, tenemos el análisis sociológico del discurso pretende analizar cómo la realidad social construye los discursos y cómo los discursos configuran la propia realidad social. En este nivel, el “texto” sería el espacio de la enunciación, algo constreñido al universo meramente lingüístico, un objeto; mientras que el “discurso” es una práctica, *“líneas de coherencia simbólica con las que representamos, y nos representamos, en las diferentes posiciones sociales”* (1998:201). Alonso sostiene

que el discurso debe ser analizado con referencia a sujetos sociales. Y así llegamos al tercer nivel: el análisis sociológico de los discursos.

El análisis social del discurso pretende situar el texto en contextos: el contexto micropragmático, la situación donde el discurso se produce; el contexto intertextual, que marca la dependencia del discurso con respecto a otros discursos; y, sobre todo, el contexto social, como conjunto de referentes socio-grupales que otorgan significaciones al discurso (1998:203-204); teniendo en cuenta que contexto social no es algo inerte, un mero telón de fondo, sino un sistema de relaciones de fuerza y de intereses concretos que marcan las posiciones y dan sentido a las estrategias desde las que se realizan las prácticas discursivas (Bourdieu, 1988:144), tratándose, por consiguiente, de un análisis que pretende explicitar esas fuerzas e intereses concretos que residen en las prácticas discursivas con vistas a poder dar sentido al propio discurso. El sentido es, dentro de este enfoque, el núcleo central; un sentido que se produce histórica y culturalmente, no dentro del ámbito formalista del lenguaje, sino a través del conflicto social, y –añado yo- desde la autorreferencialidad en la propia búsqueda de sentido subjetivo en lo histórico-cultural.

Alonso propone dos modelos lingüísticos que pueden ser utilizados por el análisis social del discurso (1998:206-207). Utiliza el concepto de “juego del lenguaje” de Wittgenstein y la clasificación que Hjelmslev de “habla”, “lengua”, “esquema” y “uso”. El primero, permite concebir el significado como fruto del uso que hacen de él un determinado número de usuarios dentro de lo que sería un juego-del- lenguaje correspondiente a una forma concreta de vida; el contexto es el que justifica el uso y es, por tanto, donde podemos obtener la posibilidad de comprender el significado, no dentro de la gramática, sino inmersos en un determinado mundo-de-vida. El segundo, añade algunas variaciones al modelo de Saussure al distinguir dentro de la “lengua” dos acepciones: “esquema” y “uso”. La “lengua” es, frente al “habla” –que se constituye de actos individuales-, la dimensión colectiva del lenguaje; dentro de ella podemos diferenciar la lengua como forma pura o “esquema”, y el “uso”, entendiendo éste último como el conjunto de hábitos según los cuales un grupo social determinado realiza el sistema de la lengua; si el “habla” es individual, el “uso” es

colectivo. Lo que se pretende es, no acceder desde los usos de la lengua hasta el esquema, *“sino principalmente recoger hechos de habla y constituir con ellos un corpus que adquiere sentido en relación con los usos principales que, desde las hipótesis de la investigación, orientan el discurso de los enunciantes”* (1998:207).

Es decir, y siguiendo, en este caso, la aportación de Ducrot (1986:184) tal y como la explica Alonso: *“El texto –‘lo dicho’- (...) es un producto discursivo cuyas propiedades internas, sí tienen interés (...) en cuanto nos sirven para determinar el sentido de los discursos que lo originan: ‘el decir’, un decir polifónico que surge de la necesidad de los sujetos, como seres sociales, de comunicar ‘algo’ a otros sujetos, y ese ‘algo’ es el sentido del discurso”* (1998:208). Es decir, no vamos tras el significado que se encuentra en un contexto lingüístico, sino tras el sentido que pertenece a un contexto existencial (1998:218).

Sostiene Alonso que la lógica de este tipo de análisis no puede ser ni la inductiva (por acumulación de información), ni la deductiva (por derivación automática de un modelo explicativo). Aquí la propuesta recurre al pensamiento abductivo de C. S. Peirce, un proceso de inferencia basado en la formación de hipótesis concretas para explicar hechos concretos. El pensamiento abductivo se encuentra “hermanado” con la propuesta habermasiana de ética discursiva ya que de lo que se trata es de la utilidad como criterio de verdad y del consentimiento social como útil para la obtención de certezas prácticas (1998:210-211). Y esto debe ser así porque *“el análisis social del discurso como análisis sociohermeneútico es un análisis pragmático del texto y de la situación social –micro y macro- que lo ha generado”* (1998:211). Pero el investigador no puede hacer un uso indiscriminado del texto, arbitrario, ya que la interpretación tiene sus límites (Eco, 1992; Eco, 1993); es una interpretación que se sitúa en: una comunidad lingüística que enmarca la polisemia de los enunciados; una comunidad cultural que atribuye los sentidos a las acciones simbólicas; una comunidad histórica que recorta temporalmente los signos; y, una comunidad sociopolítica que determina los poderes y los grupos desde los que se enuncian y se leen los mensajes (1998:213). Consideramos este modelo de análisis social del discurso como el más adecuado para interpretar un relato de vida conforme a los intereses que guían mi investigación, un

análisis que se complementa y se sumerge en el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Van Manen<sup>25</sup>.

## 2.1. LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA.

Siguiendo el esquema que me había propuesto al inicio de este capítulo, a modo de matriuskas o mamushkas, paso ahora a describir cómo lo obtenemos el conocimiento biográfico, es decir, qué tipo de investigación es la que nos puede llevar a obtener un conocimiento biográfico tal y como el que hemos considerado en el apartado anterior. La investigación que, desde nuestro punto de vista, responde a este requerimiento es la investigación biográfico-narrativa, entendiendo que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación: *“Narrativa es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio.”* (Connely y Clandinin, 1995:12)

La investigación biográfico-narrativa es más que un método de recogida de datos, se constituye actualmente en una “perspectiva propia”, un forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social, que altera algunos supuestos de investigación (no es una metodología cualitativa más), y el propio lenguaje de la investigación (Bolívar, 2012; González Monteagudo, 2009; González Monteagudo, 2008), constituyéndose como *“una metodología de corte ‘hermenéutico’, que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias, y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.”* (Bolívar, 2001:10).

---

<sup>25</sup> El enfoque al que hago referencia se describe ampliamente en el Capítulo 6.



Connelly y Clandinin, también sostienen que *“la narrativa es tanto el “fenómeno” que se investiga como el “método” de la investigación. “Narrativa” es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio.”* (1995: 12). Estos autores plantean tres usos básicos de la narrativa: 1) narrativa en tanto fenómeno que se investiga, como producto o resultado escrito o hablado; 2) narrativa como método de la investigación: investigación narrativa como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos; 3) uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines, por ejemplo promover por medio de la reflexión biográfico-narrativa, el cambio en la práctica en formación del profesorado. Estos autores proponen llamar “historia” o “relato” al fenómeno y “narrativa” a la investigación.

Para Bolívar (2012: 4), la investigación biográfico-narrativa es un “género confuso”<sup>26</sup> en lo que sería la definición del C. Geertz (1980), al considerar la antropología como escritura, transversal a distintos campos disciplinares: la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa), la filosofía hermenéutica, etc. En los últimos años, el giro hacia la narrativa ha sido uno de los mayores cambios en la historia de la investigación educativa (McEwan y Egan, 2005:9; Bolívar, 2012). Para algunos, el interés creciente por la narrativa viene a ser expresión, en muchos casos, de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa: *“La principal razón para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismo que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el*

---

<sup>26</sup> *“Se trata de que las investigaciones filosóficas parecen críticas literarias (piénsese en Stanley Cavell escribiendo sobre Becktes o Thoreau, en Sartre escribiendo sobre Flaubert), las discusiones científicas se asemejan a fragmentos de bellas letras (Lewis Thomas, Loren Eiseley), fantasías barrocas se presentan como observaciones empíricas inexpresivas (Borges, Barthelme), aparecen historias que consisten en ecuaciones y tablas o en testimonios jurídicos (Fogel y Engerman, Le Roi Ladurie), documentos que parecen confesiones verdaderas (Mailer), parábolas que pasan por ser etnografías (Castaneda), tratados teóricos expuestos como recuerdos de viaje (Lévi-Strauss), argumentos ideológicos presentados como investigaciones historiográficas (Edward Said), estudios epistemológicos contruidos como tratados políticos (Paul Feyerabend), polémicas metodológicas arregladas como si fueran memorias personales (James Watson). El fuego pálido de Nabokov, ese objeto imposible hecho de poesía y ficción, notas al pie de página e imágenes de la clínica, se asemeja a los tiempos que corren; lo único que falta es teoría cuántica en verso o biografía expresada en álgebra.”* (Geertz, 1980: 1)

*estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.* (Connelly y Clandinin, 1995:11) De lo que se trata es de humanizar la investigación educativa dotándola de complejidad, de matices y de profundidad, rescatando la dimensión personal y subjetiva, experiencial y existencial, presente en todos los fenómenos formativos, así como de poner en la valor la dimensión emocional en las transformaciones y en los cambios educativos.

Si en algo coinciden todos los autores que han hablado de la investigación biográfica, es en que se trata de una investigación que se ocupa de “dar voz”, de escuchar qué es lo que las personas (profesores, estudiantes, mediadores, sanitarios, pacientes, inmigrantes, etc.) necesitan expresar. Es una metodología que escucha. Y esta característica la dota de un sentido profundamente ético y político: lo personal es político. Dar la voz a los que no la tienen por diferentes motivos, implica romper la hegemonía y favorecer nuevos enfoques que intenten salvar algunos de los escollos provocados por las distintas crisis de representación postmodernas, ya que *“la crítica a las grandes narrativas da lugar a limitarse a las micro-narrativas individuales y locales de los sujetos. Las narrativas locales sitúan cada hecho en su contexto particular, sin pretender una verdad universal que lo trascienda. Y, finalmente, si estos discursos originarios no deben ser manipulados (re-presentados) por el investigador, solo cabría ‘evocarlos’ en sus propias y múltiples voces.”* (Bolívar, 2001: 70).

No me voy a adentrar en el recorrido que ha tenido la investigación biográfico-narrativa en distintos contextos, para ello remitimos a revisiones que han ido recogido la evolución de la metodología (Bolívar, 2001, 2006, 2011, 2012; González Monteagudo, 2008, 2010g, 2014a, 2015a; McAdams, 2006; etc.). Me centraré, únicamente, en tres aspectos: los materiales biográficos, en qué consiste el proceso de investigación biográfico-narrativa y el desarrollo de la metodología biográfico-narrativa en el campo de la educación.

## Los materiales biográficos.

Los materiales de los que se nutre el conocimiento biográfico-narrativo son los documentos biográficos, orales y escritos. Quizás sea adecuado decir aquí que durante mucho tiempo este tipo de documento personales se han considerado como formas de representación de segundo orden; y que aunque actualmente las investigaciones narrativas están adquiriendo una mayor valoración, sigue estando lejos la posibilidad de que sean considerados equiparables, al material que otros tipos de metodologías, incluso cualitativas, están más acostumbradas. Comenzaremos por el principio. No es una tarea fácil, ya que no existe una terminología unívoca, definir o clasificar lo que es un relato de vida, ya que se multiplican las nomenclaturas y sensibilidades a la hora de intentar nombrar o categorizar las narraciones de tipo biográfico: historias de vida, relatos biográficos, enfoque biográfico, autobiografía, perspectiva biográfica, historias personales, entrevista biográfica, narración biográfica o entrevista de historia oral, son quizás, algunos de los intentos más destacados. La definición más citada suele ser la de Plummer (1989: 17), que entiende la historia de vida como *“el relato detallado de la vida de una persona con sus propias palabras”*. A partir de este esbozo de partida, son muchos los matices y distinciones que se han ido haciendo dentro de la tradición del enfoque biográfico (Valles, 1997; Rubio, 1999). Prácticamente todos los intentos de definición nos hablan de narraciones, relatos, historias, que recogen tanto las experiencias biográficas de la vida de una persona como la visión que la persona tiene de su propia trayectoria vital expresada con su propio lenguaje. La idea que subyace es que en los materiales biográficos es donde se pueden encontrar *“las informaciones más relevantes sobre la evolución de las personas en un medio social dado y sobre la valoración subjetiva que estas personas realizan sobre ese medio social y sobre el conjunto de las interacciones que vive cotidianamente.”* (González Monteagudo, 1996: 232).

En cuanto a algunas de las clasificaciones que se han hecho, citaré las más clásicas, comenzando por la que llevan a cabo Denzin y Bertaux (1993: 151) entre life story / récit de vie y life history / histoire de vie. Por una parte, la “historia de vida” hace

referencia al estudio de caso referido a una persona, incluyendo tanto el relato de vida como todo tipo de documentos personales o de documentación adicional que permita reconstruir la biografía de la forma más exhaustiva posible. Por otra parte, el “relato de vida” se refiere a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta (Pujadas, 1992:13-14). Para una clasificación más completa tendríamos que incluir: documentos personales (biografías y autobiografías: memorias, confesiones, apologías, epistolarios, diarios), relatos de vida, historias de vida (de relato único, de relatos cruzados y de relatos paralelos) y biogramas (Rubio, 1999; González Monteagudo, 1996; Valles, 1997). Por su parte, Bolívar (2001) distingue entre: 1) life story / récits de vie / relato de vida / autobiografía / narración autobiográfica: narración retrospectiva por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso la historia de vida es tal y como la persona la cuenta; y, 2) life history / histoire de vie / historia de vida / biografía: elaboración por biógrafos o investigadores como estudio de caso de la vida de una persona/personas o institución, que pueden presentar diversas formas de elaboración y análisis. Normalmente, además del propio relato de vida, se emplean otros documentos, al pretender un carácter objetivante de acercarse a la historia real por múltiples materiales biográficos. Asimismo, identifica Bolívar hasta diez formas de investigación biográfica (diarios, memorias, perfiles, esbozos, retratos, representaciones gráficas, biografías, autobiografías, y prosopografía o biografía de grupo) (2001:29).

Otra distinción se centra en la intervención o no del investigador en la producción del material biográfico (Pujadas, 1992:13-14). Los “documentos personales” son los obtenidos sin el concurso de un investigador (aunque pueden ser encargados por él) y los “registros biográficos” en los que la intervención del investigador es crucial. Este mismo autor distingue entre historias de vida “de relato único”, “de relatos paralelos” y de “relatos cruzados”.

En su innegable aportación al método biográfico y en su intento por elaborar un marco para el mismo, Bertaux (1993), añade dos precisiones más. La primera, se refiere a la distinción de dos puntos de vista según el objeto: “socioestructural” (investigaciones

biográficas más centradas en formas particulares de la vida material) y “sociosimbólico” (destacan más los valores o las representaciones mentales), aunque sostiene que ambos enfoques son caras de una misma realidad social y que lo ideal es reunificar lo estructural y lo simbólico. La segunda, se detiene en la distinción entre relatos de vida “completos” (los que cubren todos los aspectos de la vida) o “incompletos”, que no deficitarios ya que el autor sostiene que no es necesario intentar desarrollar la totalidad de las existencias, sino que lo que hay que buscar son trayectorias, *“relatos de vida que permitan captar las razones de los diferentes tipos de desplazamientos (geográficos, profesionales, familiares, culturales, sociales)”*.

Otra interesante aportación abre un interesante debate que hace referencia a la escritura y a la oralidad. En una parte, estarían los autores que sostienen que el mejor relato de vida es la “autobiografía escrita” porque el ejercicio de la escritura exige la construcción de una conciencia reflexiva, considerando como una aproximación a lo anterior los “relatos de vida orales” (Bertaux, 1993); generalmente son éstos últimos los más numerosos, obtenidos a partir de entrevistas en profundidad o entrevistas biográficas. En otro lado, estarían autores que como Bruner (1991), consideran desde el constructivismo y desde su concepción “distribuida” del Yo, que éste *“sólo puede revelarse mediante una transacción entre alguien que habla y alguien que escucha”*, siendo la entrevista biográfica el lugar privilegiado para esta revelación.

Por su parte, M. Catani (1990) aporta una clasificación de los relatos de vida en función del momento vital de los narradores, entendiendo que la historia de vida va a tener una características muy diferentes en función de que esta persona sea joven (“relato-proyecto”), adulta y/o madura (“relato-estado”), o de edad más avanzada (“relato-balance”). También establece una diferenciación entre “relato construido” y “relato estructurado”. El primero, es el relato que desarrolla el narrador después de que el entrevistador le solicite que le cuente alguna de sus experiencias o toda su vida (entrevista no directiva pero temáticamente centrada). En el segundo, el narrador evalúa su vida en torno a un sistema de valores que describe él mismo y que estructura todo el relato ordenándolo.

Por último, Bertaux (2005) entiende que los relatos de vida tienen tres funciones: de

exploración, analítica y expresiva<sup>27</sup>.

Con esta aproximación he pretendido exponer brevemente qué tipo de material es el biográfico y cuáles han sido algunos de los intentos de clasificación más relevantes. Pasaré ahora a exponer en qué consiste el proceso de investigación dentro de esta metodología.

### **El proceso de investigación.**

Explico ahora en qué consiste el proceso de investigación biográfico-narrativa siguiendo las aportaciones de Connelly y Clandinin (1995), McEwan y Egan (1995), Bolívar (2001, 2002a, 2002b, 2012), Bertaux (2005), Coffey y Atkinson (2005) y Eisner (1998).

La investigación biográfico-narrativa consta de cuatro elementos básicos: 1) la persona que narra; 2) la persona que investiga (escuchador, cuestionador, intérprete y co-autor del relato); 3) las narraciones (las distintas narraciones que van emergiendo del proceso de investigación: el relato oral transcrito y el informe de investigación); 4) las personas que leerán lo narrado. Las relaciones que se van a establecer entre estos cuatro elementos a lo largo del proceso de investigación serán complejas, desde las relaciones de co-autoría, hasta las interpretaciones. Son muchas las voces que se van a ver implicadas en el material narrativo: *“la voz del narrador, representa en el texto o registro; el marco teórico, que provee los conceptos e instrumentos para la interpretación; y la reflexión propia del acto de lectura e interpretación, propia del proceso de extraer conclusiones del material.”* (Bolívar, 2001: 147)

La investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *“mutación de los textos del campo a los textos para el lector”* (2001: 148), en el cual el co-autor,

---

<sup>27</sup> *“Si aún está al comienzo de su investigación, en su fase de exploración (...). Si comienza a conocer bien el terreno y ha observado (o creído observar) algunos fenómenos interesantes del proceso, tratará de orientar hacia ellos el testimonio del sujeto: los relatos de vida se reciben entonces con una intención analítica. (...) si piensa que ha llegado al punto en que su modelo ya están bien saturado, pero ha decidido aceptar el relato de vida de alguien cuya experiencia le parece a priori que contiene, encarna y sirve de ejemplo una extensa parte de las relaciones y de los procesos sociales estudiados (...), entonces se trata de algo distintos: de dar a este relato de vida una función expresiva.”* (Bertaux, 2005: 51-51)

investigador, genera una narración a partir de lo narrado, para hacer accesible las narraciones de vida de las personas investigadas siguiendo las pautas que marca la comunidad científica.

El proceso, generalmente, se desarrolla de la siguiente forma: se inicia con la elección de un tema de investigación que se realiza a partir de la metodología biográfica. Se buscan los potenciales narradores para llevar a cabo la investigación y se contacta y negocia con ellos las condiciones en las que la investigación se llevará a cabo. Una vez que se han llevado a cabo las negociaciones, se realizan las entrevistas biográficas, las cuales se transcriben literalmente para ser analizadas e interpretadas. Finaliza con la elaboración de un informe de investigación. La Parte III de este documento recoge el proceso de investigación que he seguido y las decisiones metodológicas que he tomado, así como los resultados (informe) de la misma. El diseño de la investigación bioigráfico-narrativa constaría, básicamente, de: 1) la elección de los informantes y la negociación; 2) la narración o (co)construcción de la historia de vida; 3) el análisis; 4) la redacción del informe.

1. *Elección de los informantes y negociación.* Se intenta elegir informantes que tengan una alta competencia narrativa ya que los buenos narradores facilitan el proceso. Cuanto mejor sea el narrador, menos tiene que intervenir el investigador en el proceso y hay menos riesgo de que existan dos narrativas: la de la persona y la del investigador. En esta fase se dejan claramente establecidos los objetivos y las condiciones de la investigación, lo que se denomina “contrato de confianza”, “contrato narrativo” o “pacto autobiográfico”. En este contrato el investigador se compromete a cuidar y respetar el material narrativo, protegiendo o eliminando incluso, las partes que la persona no quiera hacer públicas, así como la utilización de pseudónimos en caso de la persona lo prefiera.

2. *La co-construcción de la historia de vida.* La relación entre el narrador y el investigador es fundamental: “*la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua (caring community).*” (Connely y Clandinin, 1995: 19). Aspectos como la horizontalidad, la escucha, la sintonía emocional, son aspectos clave

que el investigador debe cuidar; no se trata de un investigador “en silencio”, sino “presente”, disponible para la escucha activa y para mostrar(se) en la relación. El propio investigador se convierte en una parte del proceso de investigación ya que sólo desde la implicación en la relación es posible crear el espacio donde surjan las subjetividades implicadas. Hablamos de co-autoría en tanto que el relato emerge y se crea en una situación dialéctica, dialógica, donde el significado y el sentido de la narración también van construyéndose de forma dialógica: *“La palabra es una acto de dos caras. Está tan determinada por quien la emite como por aquel para quien es emitida. Es el producto de la relación recíproca entre hablante y oyente, emisor y receptor. Cada palabra expresa el ‘uno’ en relación con el ‘otro’.”* (Bajtín, 1989: 108). La entrevista biográfica en la se apoya la metodología es una conversación<sup>28</sup>, las identidades surgirán en ese espacio conversacional, en la textualidad generada por la relación. No se trata sólo de contar, sino de crear y encontrar sentido: *“No se trata solo de que los narradores cuenten su vida, sino que –al ponerla en escena- encuentren sentido de su trayectoria. Por ello, en la investigación narrativa, se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador y participante) confluyen en una construcción narrativa compartida.”* (Bolívar, 2001: 154).

Además de la relación, hay un aspecto esencial en la co-construcción y en el posterior análisis: la comprensión y la interpretación. En este punto me siento más cerca de los planteamientos de Connelly y Clandinin que de los de Bolívar. Según Bolívar, Connelly y Clandinin llevan demasiado lejos la prioridad del ‘sentir compartido’ sobre el comprender, al exigir una especial conexión entre investigador/narrador que impide trascender el propio contexto, y su reconstrucción de acuerdo con patrones convencionales de tratamiento de la información (2001: 154). Desde mi propuesta, la conexión Tú-Yo se hace fundamental, uno de los aspectos que considero esenciales es justamente el espacio conversacional como espacio para la interacción intercultural desde la aceptación antes que desde la comprensión.

3. *El análisis.* Es un momento de la investigación que se da con simultaneidad al resto de los momentos del proceso de investigación. Recoge lo que sería el intento de

---

<sup>28</sup> La Parte III recoge con mayor detalle algunos de estos aspectos metodológicos y en los instrumentos de recogida de datos de la investigación biográfico-narrativa.



comprender el relato, de acercarnos al universo de sentido del otro, a su Yo narrativo y a su mundo de vida. Es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de todas las etapas, ya lo estamos haciendo cuando llevamos a cabo el proceso de recogida de información con cualquiera de los instrumentos que se utilizan en el método biográfico. No existe una tipología a aplicar en todos los casos, la clasificación tiene que ver con el investigador, con su modo de ver el mundo, con lo que quiere comprender, con lo que le interesa saber del otro. Hay por tanto tantas posibilidades de categorizar y tantas tipologías como investigadores, pueden ir desde un análisis formalizado y analítico (etic), cercano a una sensibilidad cuantitativa, hasta un análisis no formalizado o descriptivo (emic), cercano incluso a la descripción literaria (Bolívar, 2001: 192-193); y entre estos dos extremos, todas las opciones que nuestra propia creatividad esté dispuesta a explorar. Es mi caso, opto por una tipología, como mostraré en la Parte III, que parte de un interés fenomenológico hermenéutico y se inspira en las propuestas de Max van Manen. El proceso de categorización es un tiempo de lecturas y relecturas del texto, como quien se sumerge en un lago del que desconoce la temperatura y la profundidad y con el que, poco a poco, intenta familiarizarse. El texto narrativo va transformándose en la historia de vida y, finalmente, dará paso al informe de investigación.

Bolívar (2001: 198-200), en un intento de síntesis, habla de tres posturas básicas: a) ilustrativa (en función de hipótesis y marcos previos, el material se lee a partir de un sistema de categorías previas); b) restitutiva o hiperempirista (lectura literal que reduce al mínimo la intervención del investigador, quedando la tarea de interpretación, básicamente, en manos del lector); y, c) analítica o de reconstrucción del sentido (implica largos procesos de análisis, comparación y tipologización a partir del texto, que pueden llegar a ser excesivamente formalistas). Los pasos intermedios entre estas opciones, pueden ser muchos, como decía. Recogemos una propuesta que sentimos más cercana a nuestro trabajo, la que hace Rosenthal y recoge Bolívar (2001: 204-206). Este autor parte de una perspectiva hermenéutica y distingue dos niveles en el análisis: a) el análisis genético de la historia de vida (reconstrucción del significado biográfico de las experiencias en su curso temporal, según la secuencias cronológica

que instaure el narrador); y, b) el análisis temático de las narraciones (análisis de los temas y aspectos surgidos en la narración a partir del significado que va otorgando el investigador). A partir de este presupuesto de partida, ofrece una serie de pasos en el procedimiento de análisis, siguiendo los principios generales de un análisis cualitativo: 1) análisis de datos biográficos; 2) análisis temático del campo; 3) reconstrucción de la historia biográfica; 4) microanálisis de segmentos de texto individuales; 5) comparación contrastada entre el relato narrativo y la biografía realizada.

4. *La escritura del informe.* La investigación en ciencias humanas es una forma de escritura (Manen, 2003: 127), ya que *“no nos limitamos simplemente a ‘recolectar’ datos sino que les damos forma a partir de las transacciones con otros hombres y mujeres. De la misma manera, no nos limitamos sólo a informar lo que hallamos sino que creamos un relato de la vida social, y al hacerlo, construimos versiones de los mundos y de los actores sociales que observamos. Por tanto, el análisis, inexorablemente, implica representación.”* (Coffey y Atkinson, 2005: 145). En la escritura del informe, se pueden volver a narrar las experiencias de las personas, intentando contar sus visiones de las cosas y utilizando sus palabras, sus expresiones; o, se puede uno centrar también en los hechos o acontecimientos que narran, como decía, los enfoques pueden ser diversos. Por otra parte, la escritura del informe es fundamental, forma parte del proceso de co-creación y es una de las riquezas que la metodología nos ofrece: la posibilidad de un lenguaje de investigación propio. Y esto en dos sentido íntimamente relacionados: por una parte, la posibilidad de romper las barreras académicas que nos instan al uso de un lenguaje experto y despersonalizado, en la búsqueda de una rigurosa imparcialidad textual; por otro, el autor (co-autor) en el sentido descrito por Geertz: *“la habilidad de los antropólogos para hacernos tomar en serio lo que dicen tiene menos que ver con su aspectos factual o su aire de elegancia conceptual, que con su capacidad para convencernos de que lo que dicen es resultado de haber podido penetrar (o, si se prefiere, haber sido penetrados po) otra forma de vida, de haber, de uno u otro modo, realmente ‘haber estado allí’.* Y en la persuasión de que este milagro invisible ha ocurrido, es donde interviene la escritura.” (2010:14). Geertz nos habla de la dificultad de construir textos, informes, científicos a partir de

experiencias claramente biográficas para los investigadores implicados; así como de la radical necesidad de observar estos textos como escritura y los investigadores como autores. Por su lado, Van Manen (2003: 51) nos advierte que llevar a cabo una investigación fenomenológica es convertir “algo” en discurso, en el caso de la investigación biográfico-narrativa, traducir una experiencia biográfica narrada en primera persona, en un informe de investigación que posibilite al lector acceder a ese universo de sentido del que autor ha sido partícipe y co-protagonista. Nos habla de diversos estilos en la presentación del informe: realista, impresionista, confesional, crítico, formal, literario o una conjunción de los anteriores. Por último, señalar la idoneidad de contar con los propios narradores y contar con su colaboración en el análisis de los relatos. Es éste un paso más dentro de la co-autoría, ahora en la co-interpretación de las narraciones.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos, la entrevista se considera la base de la investigación biográfico-narrativa: todos los otros instrumentos de recogida de datos son complementarios a la entrevista. Instrumentos para la recogida de datos biográficos son: historia oral (narración personal y profesional en relación a los contextos escolares, familiares o sociales se emplea de acuerdo con metodologías antropológicas y de historia oral); anales, crónicas, biogramas (líneas esquemáticas de los principales hechos o acontecimientos, incidentes críticos, divididos por segmentos, son conectados dándoles un sentido); genogramas, árboles genealógicos, relatos familiares (relatar la historias familiar, incluyendo observaciones sobre los orígenes y el contexto socio-económico, profesional, etc., que ha contribuido a configurar una identidad personal y microbiografías de familiares relevantes o significativos); fotografías (fotografías familiares y personales, de paisajes, de acontecimientos relevantes; la fotobiografía es un modo de recrear la vida y apoya la narración biográfica); objetos y artefactos (materiales de la vida profesional y/o evocadores de la experiencias vividas); diarios y escritos autobiográficos (personales, profesionales; se usa mucho en el contexto educativo); cartas (tanto correspondencia entre el investigador con la persona investigada, como cartas personales de la persona investigada); escritos autobiográficos); notas de campo (escritas por el investigador en

su observación del campo). En realidad, esta lista no puede ser exhaustiva ya que son muchos los instrumentos que pueden ser complementarios a las entrevistas y que pueden ser usados por las personas para narrarse (dibujos, canciones, juguetes,...), (Bolívar, 2001: 157). Como mostraré en el Capítulo 6, en la investigación que presento he utilizado algunos de estos instrumentos además de la entrevista: biograma, árbol genealógico y fotografías.

### **La metodología biográfico-narrativa en el campo de la educación.**

La investigación biográfico-narrativa tiene ya un amplio recorrido dentro del ámbito educativo, aplicándose generalmente al desarrollo profesional, la identidad profesional o al cambio educativo<sup>29</sup>. Recomiendo la lectura de las revisiones sobre las aplicaciones educativas de la metodología biográfico-narrativa que ha llevado a cabo González

---

<sup>29</sup> Ejemplos de algunas recientes investigaciones biográfico-narrativas en el contexto español: ROMERO RODRÍGUEZ, S.; SECO, M. y LUGO, M. (2015): "Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 75--89. GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. y PADILLA, M. (2014f): "Formación con técnicas narrativas para estudiantes desventajados: el proyecto INSTALL" <http://www.researchgate.net/publication/269222805>. VILA, E. S.; SIERRA, E. y MARTÍN, V. M. (2014): "Estudio narrativo sobre la experiencia de la paternidad en profesionales de la educación", *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 23, 71-94. ROSALES, C. (2012): "Características de maestros y profesores de educación primaria y secundaria a través de relatos realizados por sus exalumnos", *Educación*, 48/1, 149-171. GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2010e): "Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudios de caso de una mujer trabajadora" *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 3, 130-147. GIJÓN, J. (2010): "Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado", *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 3, 5-16. VERA, J. A. (2010): "Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física", en *Revista Complutense de Educación*, 21, 2, 423-441. GUITART, M. E.; NADAL, J. M. y VILA, I. (2010): "La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural", *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 5, 21, 77-94. PARRILLA, A.; GALLEGO, C. y MORIÑA, A. (2010): "El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica.", *Revista de Educación*, 351, 211-233. FDZ. CRUZ, M. (2010): "Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente", *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 3, 17-32. LOZANO, F.J. y MORÓN, M.C. (2009): "La reflexión sobre narrativa como medio para conocer y evaluar el desarrollo profesional de docentes", *XXI. Revista de Educación*, 11, 105-118. PARRILLA, A. (2009): "¿Y si la investigación sobre la inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa?", *Revista de Educación*, 349, 101-117. OCAÑA, A. (2006): "Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa", *RECIEM Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3, 3. RIVAS, J. I.; SEPÚLVEDA, M.P. y RODRIGO, P. (2005): "La cultura profesional de los docentes en Enseñanza Secundaria: un estudio biográfico." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 49. BERNAL, J. (2004): "La investigación biográfico-narrativa y la educación musical", *Revista de Psicodidáctica*, 17, 85-94.

Monteagudo en diversos ámbitos geográficos: en el contexto español (2014a), en el contexto francófono (2010g), en el contexto no francófono (2008) y en el latinoamericano (2015a).

El curso de la vida de los profesores nos muestra el conjunto de vivencias y aprendizajes, que los han ido configurando en lo que son. Como sostiene Bolívar, es un enfoque metodológico y, a la vez, una práctica transformadora al servicio de una pedagogía crítica (2001, 2005, 2012). Este autor recoge los principales campos de la metodología en su aplicación educativa: 1) Currículum: enseñanza como narrativa en acción; historias de experiencia y aprendizaje; voz de los alumnos y de la comunidad; historia oral como materia curricular. 2) Profesores: historia de vida y formación; desarrollo profesional del docente; ciclos de vida; conocimiento práctico profesional; socialización y aprendizaje adulto. 3) Centros: comprensión cultural y contextual; memoria institucional e identidad colectiva; ciclos de vida y procesos de desarrollo; construir/compartir sueños/proyectos. 4) Educación: historia oral, relato narrativo de la historia, etc.

McEwan y Egan (2005) han reflexionado sobre los roles de la narrativa en la práctica de la enseñanza, las implicaciones de la narrativa en la visión del educando y las posibilidades del método como medio de capacitación de los educadores. Connelly y Clandinin señalan cómo las narrativas en la investigación educacional, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica: *“escuchando los relatos de los participantes sobre sus experiencias en la enseñanza y en el aprendizaje, esperamos escribir narraciones sobre lo que significa educar y ser educado.”* (1995: 50). Por último, González Monteagudo (2009) lleva a cabo una revisión de las historias de vida como enfoque de investigación social y educativa. Entre otras cosas, muestra cómo se puede trabajar en cinco esferas del ámbito educativo: educadores, educación de adultos, memoria histórica y testimonio, genealogía y familia, y formación mediante autobiografía educativa, centrándose en la dimensión formadora y transformadora de las metodologías biográfico-narrativas.

## 2.2. NARRATIVA, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD.

*La verdad no está en una sola cabeza.*

Proverbio africano

Me quiero centrar en las aportaciones del método biográfico cuando éste se desarrolla en el campo de la interculturalidad; y lo quiero hacer desde mi propia experiencia en contextos de interculturalidad y en el uso del método biográfico-narrativo como metodología de investigación. Gracias a este método, he ido aprendiendo a lo largo de estos años a partir de personas que han trabajado y que conocen muy de cerca la realidad de las re-construcciones identitarias a partir de procesos de multiculturalidad a los que se han visto impelidos en distintos momentos de sus trayectorias biográficas. Junto con estas personas y con las posibilidades dialógicas que la investigación biográfico-narrativa me ofrecía, he intentado acceder a la naturaleza de estos procesos a partir de las experiencias vitales que estas personas narraban. Siempre he creído que la verdad, si es que existe *la verdad*, no estaría nunca en una sola cabeza, como sabiamente dice el proverbio africano. La verdad si es, será una polifonía -que diría Bajtín-; y, siento que la interculturalidad, como interacción, diálogo, cuestionamiento y negociación permanentes, me acerca a la verdad. Y, en el caso de que esa verdad anhelada no existiera, lo aprendido en la experiencia polifónica de la interculturalidad, siempre me ha valido la pena.

A efectos, sobre todo, expositivos y clarificadores, voy a señalar las partes en las que voy a organizar mi discurso. Serían, básicamente, tres. En primer lugar, mi perspectiva sobre la relación entre las historias de vida como instrumento metodológico (y casi terapéutico), y el trabajo de re-construcción identitaria en las personas que ha vivido procesos migratorios y experiencias de multiculturalidad significativas. En segundo

lugar, el enfoque biográfico como instrumento para la educación intercultural, especialmente para las formaciones en intercultural que tienen como objetivo prioritario desarrollar competencias y habilidades para afrontar situaciones de multiculturalidad en distintos ámbitos profesionales. Por último, el papel de las historias de vida en el ejercicio de la mediación intercultural, especialmente en el análisis de los choques culturales o incidentes críticos.

El método biográfico –generalmente utilizado por antropólogos y sociólogos–, se ha ocupado tradicionalmente de personas con determinadas “peculiaridades” (hermafroditas, transexuales, delincuentes, enfermos terminales, prostitutas, drogadictos,...)<sup>30</sup>, quizás porque, como señala Ignaci Terradas, sus narraciones cobran una gran relevancia para la comprensión de determinados momentos históricos al ser “personajes limítrofes” que “acumulan los fracasos y la sobre-explotación, cuya antibiografía realizada estudiando el escamoteo sistemático de información a su respecto, nos permite entender la importancia de lo marginal para el funcionamiento del sistema”<sup>31</sup>. Dentro de estas “peculiaridades”, podemos incluir la pertenencia a una cultura diferente, ajena y desconocida, que representan las personas inmigrantes y extranjeras. Desde el clásico *The Polish peasant in Europe and America*<sup>32</sup>, que tiene como protagonista a un inmigrante polaco en Chicago, no han dejado de sucederse investigaciones que toman como narradores a personas de culturas distintas a las de las personas que realizan la investigación<sup>33</sup>. También en España han ido produciéndose

---

<sup>30</sup> Dice BLUMER que “Al experimentar expectativas contrapuestas en cuanto a cómo ha de vivir, el sujeto se hace consciente de la naturaleza esencialmente artificial y socialmente elaborada de la vida social, de lo potencialmente frágiles que son las realidades que la gente construye para sí. Con esta conciencia, el sujeto arroja una luz mucho más amplia sobre el orden cultural, el ‘mundo en regla’ que la mayoría de la gente da por bueno normalmente”, (BLUMER, K., *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, Madrid, Siglo XXI, 1989, pp. 100-101).

<sup>31</sup> JULIANO, D., *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, Madrid, Eudema, 1993

<sup>32</sup> THOMAS, W. I. y ZNANIECKI, F., *The Polish peasant in Europe and America*, New York, Dover Publications, 1958.

<sup>33</sup> Estos son algunos ejemplos clásicos: SIMMONS, W., *Sun Chief: the autobiography of a Hopi Indian*, New Haven, Yale University Press, 1942; LEWIS, O., *Los hijos de Sánchez*, México, Mortiz, 1964; LEWIS, O., *Una muerte en la familia Sánchez*, México, Fondo de Cultura Económica, 1970; LEWIS, O., *La vida: una familia puertorriqueña en la cultura de la pobreza*, México, Mortiz, 1965; LEWIS, O., *Pedro Martínez: un campesino mexicano y su familia*, México, Mortiz, 1964; MARSAL, J. F., *Hacer la América. Autobiografía de un inmigrante español en la Argentina*, Instituto Di Tella, Buenos Aires, 1969; CATANI, M., *Tante Suzanne, Une histoire de vie sociale*, Paris, Librairie de Méridiens, 1982; CATANI, M., *Journal de Mohamed, un Algérien parmi 800.000 autres*, Paris, Stock, 1973; CATANI, M. et VERTNEY, P. *Se ranger des*

este tipo de investigaciones que toman el enfoque biográfico como metodología, aunque casi siempre desde el campo de la sociología o de la antropología<sup>34</sup>.

Más recientemente, la investigación-biográfico-narrativa ha ido irrumpiendo en el campo de la educación en España, como hemos referido en el epígrafe anterior, aunque son escasos los trabajos centrados en la interculturalidad con una metodología biográfico-narrativa<sup>35</sup>; y, prácticamente inexistentes, las que se tienen como objeto la mediación intercultural<sup>36</sup>. Sin embargo, quiero plantear aquí la especial relevancia de la investigación biográfico-narrativa en el ámbito de la interculturalidad y en el de la mediación intercultural.

En primer lugar, el relato biográfico ofrece la posibilidad de acercarnos a la dialéctica entre la historia y lo vivido, permitiéndonos con ello reconocer la singularidad de las personas, aspecto éste de crucial importancia cuando las personas se ven inmersas en un imaginario colectivo que se nutre de estereotipos. En segundo lugar, favorece una mayor comprensión de fenómenos tan complejos como la inmigración, así como de las implicaciones sociales, políticas, emocionales que éste pueda llevar asociadas. En tercer lugar, el método nos permite, como profesionales de la educación, partir de las vivencias de personas que se han visto realmente enfrentadas a vivir en una sociedad

---

voitures. *Les "mecs" de Jaricourt et l'auto-école*, Paris, Librairie de Méridiens, 1986.

<sup>34</sup> MARTÍNEZ PORTILLA, I., *Dejando atrás Nentón: relato de vida de una mujer indígena desplazada*, Málaga, Univ. de Málaga, 1994; RAMÍREZ, E., *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996; RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; RUIZ VIEYTEZ, e. J. y VICENTE TORRADO, T. L., *Los inmigrantes irregulares en España. La vida por un sueño*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999; Colectivo Algarabía, *Mirando desde fuera. Historias de migración*, Madrid, Cáritas, 1999; CRIADO, M. J., *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes*, Madrid, Consejo Económico y Social, 2001; NINI, R. *Diario de un ilegal*, Guadarrama, Ed. de Oriente y del Mediterráneo, 2002.

<sup>35</sup> Dentro del ámbito de la interculturalidad: HENRIQUEZ, R. (2004): "Entre historias y experiencias: conciencia histórica e identidades en construcción en jóvenes inmigrantes en Catalunya", en Vera, M.I. y Pérez, D. (coords.): *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante. GIJÓN, J. (2010): "Aprendiendo de la experiencia. Relatos de vida de centros y profesores", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 1-16. GIORGOS, T. (2010): "Construcciones y transformaciones biográficas: el uso del método biográfico para el estudio de las identidades transculturales.", *Papers: Revista de Sociología*, 97 (1), 113-127. GUITART, M.; NADAL, J. M. y VILA, I. (2010): "La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural", *Límite: Revista de Filosofía y Psicología*, 5, 21, 77-94. PAZ, P. de la y DÍAZ, M. V. (2013): "Trabajo social con narrativas orientado a la resignificación con personas inmigrantes", *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 13 (2), 39-47. POZO, M. T. y GALLARDO, M. A. (2011): "Las técnicas biográfico-narrativas y de consulta en la investigación en educación intercultural", en Amador, L. V. y Musitu, G.: *Exclusión social y diversidad*. Madrid: Trillas.

<sup>36</sup> En noviembre de 2001 presenté mi tesina "Aproximación biográfica a las migraciones. La experiencia de vida de un mediador intercultural."



multicultural en la que los intercambios no son igualitarios, y no sólo porque los sistemas de valores entre distintos colectivos culturales no coincidan; sino por lo que supone la presencia de un determinado modelo social y económico en el cual se desarrollan las relaciones entre las personas y en el que también se integran las relaciones culturales. Finalmente, a partir de los historias de vida, se puede obtener una información privilegiada con vistas a elaborar propuestas de educación intercultural y de mediación intercultural, basadas en la práctica y en la experiencia de estas personas, y no recetas teóricas que no facilitan la tarea de intentar llevar a cabo una comprensión profunda de fenómenos tan complejos, siendo por ello, al fin y al cabo, poco útiles en la práctica para las personas que tienen que trabajar y enfrentarse diariamente a situaciones multiculturales.

Como vengo diciendo, el método biográfico permite obtener una información relevante sobre ciertos problemas teóricos que confluyen en el cruce entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico-social, siempre vinculado a cambios sociales como son las migraciones, que afectan a grandes grupos de personas y que implican modificaciones en la vida de los sujetos (Balán, 1974: 11). A partir de estas ideas que hemos ido esbozando sobre las posibilidades del método biográfico, consideramos que es fácil intuir las vías de trabajo que se abren para los estudios y para la práctica.

Desde el momento que podemos concebir al narrador del relato de vida como un Yo en construcción, podemos indagar acerca de cómo se define ese Yo, o mejor aún, acerca de cómo la persona (culturalmente diferente) ha llegado a negociar ese Yo en concreto y no otro, y en función de qué relaciones y contextos. Es decir, nos permite indagar sobre cuáles han sido o están siendo sus propias estrategias de reconstrucción o de re-equilibración identitaria; así como llegar a posibles valoraciones sobre lo positivo o lo negativo de estas estrategias, todo ello en función tanto de la propia evaluación que el narrador hace de su experiencia.

El poder asistir a todo un proceso de re-construcción de la persona como tal, es algo del sumo interés para la educación/mediación intercultural ya que supone poder analizar qué tipo de mecanismos pone en práctica la persona inmigrante para poder convivir con los autóctonos; incluso poder examinar cuáles son las características de

esos mecanismos, sobre si son individuales o colectivos, conscientes o inconscientes, asimiladores o emancipadores. Es importante poder detenerse en este tipo de reflexiones ya que la elección de un tipo u otro de estrategias estará íntimamente relacionada con el proceso de aculturación –y el tipo de aculturación– que la persona acabe por desarrollar. Por regla general, el inmigrante percibe –y mayoritariamente “quiere” percibir– su presencia en el país extranjero como algo pasajero, puntual, coyuntural, transitorio, como un proyecto delimitado en el tiempo que tiene unos objetivos y un final; pero su control sobre la realidad y sobre su propia vida no es tan preciso como quisiera. El proyecto migratorio no es un hecho coyuntural sino estructural, y no sólo en términos macrosociológicos sino incluso biográficos: es un fenómeno que va a prolongarse en el tiempo y que va a marcar su vida para siempre. El proceso de aculturación implica un incesante proceso de negociación de la persona consigo misma y con el entorno. La identidad cultural (en evolución y cambio continuos, como la propia cultura), va transformándose y reconstruyéndose a partir de las relaciones que se establecen con la sociedad de acogida, interacciones que van generando conflictos, choques y cuestionamientos. Este proceso va revelando una amplia zona (periferia cultural) donde es posible la negociación, al tiempo que constata cuáles van a ser los elementos identitarios que no será posible problematizar, ya que dicha problematización podría acarrear demasiados riesgos para la integridad y el equilibrio de la persona en cuestión. Estos elementos conforman lo que se denominan “zonas sensibles” o “núcleo duro” de la identidad cultural.

La persona inmigrante se ve obligada a llevar a cabo una especie de síntesis cultural entre los dos universos simbólicos entre los que transita para hacer efectiva su vida en el país extranjero. No será ésta, en ningún momento, una integración totalmente acabada o estable, sino más bien una síntesis que disfrutará de mayor o menor equilibrio en función de las circunstancias, las exigencias del entorno, las relaciones en las que se inscriba o las motivaciones personales. Además, es una síntesis que se va a acometer con los elementos de lo que hemos llamado periferia cultural, quedando el ámbito privado (la familia, la comunidad) como espacio privilegiado para conservar y reproducir ese núcleo duro (los valores familiares, las costumbres, la gastronomía, los

roles sexuales, la educación de los hijos). De esta forma se intenta garantizar el equilibrio de la persona: mientras no se planteen exigencias o cuestionamientos con respecto a las zonas sensibles, es posible que los choques o los conflictos no tengan graves consecuencias o alcancen un desequilibrio que haga tambalear la identidad.

Todas estas precisiones y matices, negociaciones y reconstrucciones, conflictos y síntesis, se pueden ir detectando a través del relato que la persona va produciendo. El esfuerzo por dar unidad a una trayectoria vital nos puede mostrar la necesidad de recuperar espacios de pertenencia (tanto físicos como metafísicos), a través de un universo simbólico que podríamos quizás designar como sincrético ya que nace de un ir y venir, de un tránsito continuo que acaba por configurar un nuevo modo de denominar el mundo y de denominarse a sí mismo. La realización del relato nos dará también pistas sobre cuáles han sido y son las zonas sensibles de la identidad, sobre lo innegociable o sobre el sufrimiento que ha podido suponer el tener que renunciar al propio reconocimiento. Con esta pequeñísima muestra podemos intuir la riqueza que supone la narración biográfica para la educación intercultural y para la práctica de la mediación en contexto de multiculturalidad significativa

Hay un aspecto concreto que me gustaría resaltar en el caso que nos ocupa, los discursos biográficos interculturales, y es la necesidad de situar el texto en diferentes contextos: el micropragmático (la situación donde el discurso se produce), el intertextual (la dependencia del discurso con respecto a otros discursos); y, el contexto social (como conjunto de referentes sociogrupales que otorgan significaciones al discurso) (Alonso, 1998); teniendo siempre en cuenta que el contexto social no es un mero telón de fondo sino un sistema de relaciones de fuerzas y de intereses concretos que marcan las posiciones y dan sentido a las estrategias desde las que se realizan las prácticas discursivas (Bourdieu, 1988). El análisis social del texto biográfico intercultural pretende, por tanto, explicitar esas fuerzas e intereses concretos que residen en las prácticas discursivas y que son los que acaban por dar sentido al propio discurso, un sentido que se produce histórica y culturalmente; y no dentro del ámbito formalista del lenguaje, sino a través del conflicto social (Trahar, 2010); y, por otra

parte, asistir a la construcción de la subjetividad que emerge en el centro o en la periferia de esa compleja matriz relacional.

Creo que es justo aquí donde radica una de sus mayores potencialidades: el intercambio verbal entre dos personas, convirtiéndose el espacio metodológico en un espacio intercultural de experimentación existencial: la posibilidad de construcción de un Yo, de todos los posibles, ante el intercambio comunicativo con un determinado Otro. No quiero decir que la persona que narra su historia la vaya cambiando conforme cambia de interlocutor, ya que esto sería un tanto absurdo; lo que sí me gustaría afirmar es que el tipo de intercambio verbal que se produzca, el ritual comunicativo que se siga, el tipo de exigencias del oyente (amén de todas las características personales, sociales o culturales del mismo), confluirán en un determinado relato, y no en otro. De ahí que suela señalarse una cierta coautoría en el relato de vida que, en parte, es imposible evitar y que, en parte, es la que fija la posibilidad del propio relato.

Es decir, la aportación del investigador no es una aportación centrada neurálgicamente en el final de proceso, en el análisis de lo escuchado, sino que se remonta al inicio del proceso y transcurre inseparable del mismo a lo largo de toda la narración, ya porque el análisis está presente durante el mismo intercambio, ya porque su presencia no es inerte sino activa, aún en silencio, aún inmóvil<sup>37</sup>. En este sentido es en el que entiendo ese Yo “enjambre de participaciones”, ese Yo “dependiente del diálogo”, ya que es en ese intercambio donde el Yo constituye su conciencia y su relato, tanto en el ámbito social como psicológico. Desde esta perspectiva, la propia situación de interacción con la persona del investigador es una situación intercultural en sí misma que generará una serie de conflictos, choques y cambios en ambos interlocutores. Por otro lado, como ya esboqué más arriba, la idea del diálogo como mecanismo de incorporación de lo social a la conciencia y al discurso nos ayuda a intuir las posibilidades pedagógicas del relato biográfico en tanto recreación de una trayectoria vital que se ve impelida a

---

<sup>37</sup> Ya que “en las narrativas orales, el resultado está, en parte, determinado por el que escucha.”(KOHLI, M., “Biografía: relato, texto, método”, en MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C., *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993, p. 178.)

desarrollarse y a integrarse en diferentes contextos socioculturales y con diferentes universos simbólicos.

Esta idea del diálogo como mecanismo de incorporación de lo social a la conciencia y al propio texto parte de Bajtín (1982, 1989, 1992, 1994). Para este autor no existe un enunciado absolutamente propio, ya que éste debe ser ubicado siempre en una especie de territorio compartido entre el hablante y el oyente. El discurso siempre está impregnado de otros discursos, es más, la experiencia discursiva del hablante se forma y se desarrolla gracias a la constante interacción con los enunciados del oyente. Como Bruner, Bajtín considera que la personalidad, sin posibilidad de rebelarse en el lenguaje, no existe para sí misma o para los demás; la personalidad individual se crea en las relaciones sociales y se define en los materiales semióticos que seleccionamos como propios dentro de un amplio discurso polifónico.

Detrás de la concepción dialogicista bajtiniana se esconde una crítica al convencionalismo del pensamiento occidental, a su monologismo, tanto desde la vertiente más positivista y nomotética, como desde la vertiente subjetivista e individualista. Y, desde nuestro punto de vista, al menos, es una concepción que está en perfecta concordancia con el enfoque biográfico. El propio investigador puede ser intérprete porque establece, desde su posición social, una pretensión de validez y una representación del mundo; es una interpretación comprometida que busca el consenso, alejada de la supuesta interpretación neutral y aséptica que el monologismo pretende tal vez para salvaguardarse de explicitar los intereses que andan detrás de todo conocimiento.

Pero hay otro aspecto del pensamiento de Bajtín en el que quiero incidir y bajo el cual el relato biográfico puede y debe ser considerado: la ideología. Bajtín sostiene una concepción del lenguaje -desde la filosofía del lenguaje hasta la lingüística-, como filosofía del signo ideológico, y, paralelamente, una concepción sociológica de la conciencia; es decir: la conciencia es un hecho ideológico y social, ya que todo signo es ideológico y todo lo ideológico tiene una significación sígnica. A partir de estas premisas, podemos considerar que el relato de vida está enmarcado dentro de un contexto social, cultural e ideológico. Para Bajtín, la realidad ideológica es una

superestructura que surge sobre una base económica y la conciencia individual está inmersa en ese *“edificio social de los signos ideológicos”*. En consecuencia, la conciencia necesita ser explicada y entendida a partir del medio ideológico social porque es una conciencia repleta de signos: *“La conciencia se construye y se realiza mediante el material sígnico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado. La conciencia individual se alimenta de signos, crece en base a ellos, refleja en sí su lógica y sus leyes.”* (Bajtín, 1992: 36)

El signo privilegiado para el estudio de las ideologías es la palabra (el lenguaje, el discurso), un signo ejemplar y puro que se nos presenta como “signo neutral”, ya que los otros materiales sígnicos se especializan en determinadas áreas de creación ideológica. Es aquí donde se sitúa la ideología de la vida cotidiana, *“una enorme zona de la comunicación ideológica que no se deja relacionar con esfera ideológica alguna”* que es *“enormemente rica en contenido”* y que *“por un lado se conecta directamente con los procesos de producción”* y, por el otro, *“toca las esferas de las diversas ideologías ya formadas y especializadas.”* (1992: 37-38)

¿Qué papel pueden desempeñar estas conceptualizaciones dentro del enfoque biográfico, especialmente, con relación a la interculturalidad? En primer lugar, el relato de vida es fruto de una interacción social, y como tal, ideológica y situada. Desde este punto de vista, el relato debe ser analizado como una producción ideológica, lo que nos va a permitir interpretarlo a partir de unos parámetros históricos, sociales y económicos más amplios, ya que según Bajtín la relación entre las bases y las superestructuras pueden esclarecerse sobre el propio material verbal. Al entrar a formar parte de un proceso de comunicación social, todo signo ideológico (también el verbal), *“está determinado por el horizonte social de una época dada y de un grupo social dado”* (1992: 47). Esta determinación define desde el contenido del signo hasta la valoración que acompaña su contenido, *“las mismas condiciones económicas que unen un elemento nuevo de la realidad con el horizonte social y le adjudican una significación social, lo hacen “interesante”, así como las mismas fuerzas crean las formas de la comunicación ideológica (cognoscitiva, artística, religiosa, etc.), las cuales a su vez determinan las formas de la expresión sígnica.”* (1992: 48).

Pero todavía otro sentido en el que nos es útil y clarificador el análisis bajtiniano: *“En la palabra se ponen en funcionamiento los innumerables hilos ideológicos que traspasan todas las zonas de la comunicación social. Por eso es lógico que la palabra sea el indicador más sensible de las transformaciones sociales, inclusive de aquellas que apenas van madurando, que aún no se constituyen plenamente ni encuentran acceso todavía a los sistemas ideológicos ya formados y consolidados”* (1992: 43). El proceso de generación ideológica, tanto a gran como a pequeña escala, puede ser detectado en el relato, así como pueden ser detectados los conflictos sociales. La clase social no coincide con el colectivo semiótico en el sentido de que diferentes clases sociales utilizan los mismos signos de la comunicación ideológica (por ejemplo, un mismo idioma); sin embargo, esto no quiere decir que no exista realmente conflicto, sino que el conflicto queda latente y reflejado en el signo. Es la clase social dominante (o el colectivo culturalmente mayoritario, podríamos añadir) la que quiere domesticar al signo presentándolo como algo inmóvil y eterno, ajeno al conflicto que existe en su interior entre las distintas valoraciones sociales. A pesar de este empeño, el signo es dialéctico y este carácter dialéctico es especialmente revelador en las épocas de crisis sociales.

Este aspecto del análisis de Bajtín es especialmente interesante en uno relatos de vida marcados por la experiencia de la inmigración, donde los narradores hacen frente a una biografía inmersa en una serie de crisis, de conflictos (de clase, de pertenencia, étnicos, históricos, religiosos,...), que encuentran su expresión en la interacción verbal que posibilita el texto; donde la propia interacción marca un determinado intercambio comunicativo a partir de los intereses y los roles sociales que los interlocutores asumen como propios; donde la comprensión y la interpretación del relato van a estar, asimismo, insertas en una cadena de creatividad ideológica.

El relato de vida es un discurso, un concurso de palabras, de signos que han sido interiorizados por el narrador y que encierran todo un mundo social y cultural repleto de conflictos. Un discurso a partir del cual el narrador (la persona perteneciente a una minoría étnica, el inmigrante, el mediador), va recreando lo que ha sido su vida a partir de un proceso autorreflexivo y dialógico que hace posible la reconstrucción de su

identidad actual siempre inestable y aproximativa. Esta re-construcción no puede ser ajena al territorio social en el cual se han ido forjando las vivencias y las emociones, ya que las palabras han sido interiorizadas en ese determinado contexto, significadas a partir de las relaciones sociales que en él se han desarrollado sobre la base de unas valoraciones ideológicas que no pueden sino atravesar el discurso situándolo en una dialéctica en la que se ven implicados distintos universos simbólicos, así como diversos intereses y determinadas relaciones de poder.

La experiencia migratoria es, sin duda, algo personal e intransferible, pero quizás todas las biografías de inmigrantes tengan algo en común: su imprevisibilidad, la imposibilidad de encuadrarlas en un esquema definitivo de actos orientados linealmente en una sucesión predecible de lo que será su vida futura. Son biografías complejas, repletas de encuentros y desencuentros, de idas y venidas, de aspiraciones y frustraciones, de resignaciones y recompensas. Dentro de esta complejidad, el método biográfico permite una comprensión que va desde lo individual hasta lo social, desde lo simbólico a lo estructural; que nos permite captar el sentido (o los sentidos) del discurso y, con ello, de lo social, unos significados que van más allá de las palabras, ideas como las del “regreso”, algo que se conserva indeleble en la mente de casi todas las personas inmigrantes y que no responde a un proyecto racional de vuelta al país de origen sino más bien a un imaginario mítico y necesario para vivir en el país extranjero, idea que actúa a modo de puente entre el pasado y el presente asegurando una continuidad que garantiza el equilibrio y que permite la integración y la adaptación de una nueva existencia.

El lenguaje, desde este punto de vista, es un instrumento a la vez que un símbolo, un síntoma de la propia vida del narrador. En él descubrimos las confusiones y las rupturas, los conflictos y las negociaciones, los diversos sentidos sociales que se esconden tras el significado meramente lingüístico de sus palabras. Es un lenguaje que trata de explicitar la propia historia, con la dificultad que supone ir construyendo ese “uno mismo” que sólo es posible recuperar de un modo retrospectivo, siendo honesto con el propio pasado a la vez que se intenta proyectar una imagen positiva y adecuada. Es un lenguaje que nace también, en muchos casos, de la lucha contra un mundo –el



occidental, el colonizador- que despierta en el narrador toda una serie de emociones contradictorias, desde la imagen de una modernidad ansiada y perseguida, hasta la de un capitalismo cruento y egoísta presente en el pasado colonial y en la actual economía globalizada. La modernidad que proviene de la imagen europea existe, sin duda, en la mente del inmigrante originario de países ex colonizados porque ha estado en contacto con ella y no es sino la otra cara de un contencioso histórico que nos muestra a través del discurso esos lazos de odio y de amor, de curiosidad e ignorancia al mismo tiempo, que unen a distintas civilizaciones a la vez que las sitúan a unas frente a otras en una dialéctica, a menudo, insuperable.

Me planteo qué papel desempeño como investigadora y hasta qué punto soy depositaria de esa imagen como interlocutora y copartícipe del relato. El investigador está presente en el diálogo que da origen a un determinado relato desde unas posiciones, a veces, marcadamente antagónicas (el género, el origen social, la cultura, el idioma,...); y quizás es también –cómo evitarlo-, parte integrante del contencioso que los sitúa a ambos (narrador y oyente) dentro la historia, o siendo más precisa, dentro de un texto civilizatorio y totalizador que nos coloniza a ambos. El lenguaje que utiliza *es el nuestro*, sus palabras *son las nuestras*; la cuestión radica en que no debemos simplificar esta circunstancia, por otra parte obvia. Lo que quiero decir es que en el uso que el narrador hace de esas palabras no puede encerrarse el mismo sentido, el mismo contenido ideológico que impone una sociedad dominante que pretende distorsionar, precisamente, el conflicto ideológico que se esconde en el lenguaje. Escuela, paraíso, racismo, inmigrante, ilegal, papeles, choque, extranjero, religión, padre, regreso, destino. ¿Estamos seguros de entender plenamente lo que significan estas palabras? Las desigualdades sociales o las discrepancias culturales son también propiedades del discurso, del mismo modo que están en la base de los problemas de la comunicación o en los diferentes estatus que adquieren los hablantes en función de su pertenencia a una clase social u a otra, a una minoría étnica o a una cultura dominante. Debemos, por tanto, centrarnos también en una crítica hacia un discurso etnocéntrico que pretende presentarnos, explicarnos, socializarnos o convencernos de una realidad aparente, vacía de conflictos y, definitivamente, falsa. El

enfoque biográfico nos puede ayudar a realizar este análisis crítico del discurso al posibilitar la expresión –al dar la palabra- a personas y a situaciones vitales que de otro modo quedarían sumidas en el discurso etnocéntrico y hegemónico al que nos vienen sometiendo, desde hace siglos, desde la historia a la literatura, desde la ciencia a la religión (Said, 2002, 1996; Foucault, 1976, 1979, 2005a, 2005b, 2005c ) , y del que, en la actualidad, los medios de comunicación son una muestra insuperable.

### **2.3. EN EL CENTRO: EL DIÁLOGO.**

*Quien ha entrado en la relación absoluta ya no tiene consciencia de nada aislado, ni cosas, ni seres, ni cielo, ni tierra; ya que todo está incluido en esta relación.*

M. BUBER

Si hay algún elemento que es clave en el método biográfico es la relación Yo-Tú, generalmente expresada en la entrevista en profundidad en la que se apoya la metodología. La metodología funciona cuando se produce un proceso de comunicación real, intenso, profundamente humano y esto sucede cuando dos personas se encuentran frente a frente y se pueden ver, escuchar, interaccionar, desde/con todo lo que son.

En el mundo de la vida, el lenguaje y lo narrativo adquieren un papel mediador de la experiencia vivida y del contacto. Dice Max van Manen (2003) que sólo a través del lenguaje podemos acceder a la experiencia propia y a la de los otros, aunque sea éste un acceso siempre pobre e insuficiente. El lenguaje crea y describe un mundo

intersubjetivo: al hablar un idioma nos sumergimos en un mundo de vida repleto de significados, en un repertorio de juegos-del-lenguaje (Wittgenstein, 1988). Esto nos condiciona, nos moldea y se convierte en el límite de nuestro mundo. No deja de asombrarme cómo la mediación con su incesante necesidad de diálogo se convierte en una continua creación de posibilidades de adentrarnos en universos experienciales, en juegos-del-lenguaje ajenos, extraños, desconocidos, que amplían nuestros los horizontes hermenéuticos y vivenciales. En el diálogo, “(...) *descubrimos posibilidades de ser y de llegar a ser.*” (Van Manen, 2003: 13). Las relaciones interpersonales que se generan en la entrevista biográfica, así como las relaciones interculturales que se generan en la mediación interculturales tienen, de este modo, un sentido de crecimiento en cuanto al grado de vida compartido que tal vez sea posible descubrir para alcanza el propósito (siempre incierto pero humanamente admirable) de entendernos unos a otros. Llegamos a ser, siendo en el diálogo, muchas más cosas; ese diálogo intercultural en el que conseguimos vernos y sentirnos a nosotros mismos desde perspectivas antes impensadas, inexperimentadas; ese diálogo intercultural que exige de nosotros un mayor nivel de conciencia que en que generalmente nos instalamos en relaciones interpersonales que por la supuesta normalidad que le asignamos al formar parte de juegos-del-lenguaje donde sentimos comodidad en el uso de los códigos, restamos presencia y atención.

En el apartado anterior afirmé que había encontrado en Bruner otras reflexiones que quiero incluir ahora y que están relacionadas con la defensa que encuentro en este autor del relato de vida oral. La idea es la siguiente: “*Las presunciones que entrelazamos al contar nuestras vidas son profundas y virtualmente ilimitadas. (...) Y los motivos por los que se incluyen las cosas permanecen, la mayor parte del tiempo, implícitos. (...) Y si al entrevistador se le ocurre pedir que se hagan explícitas las razones, casi con toda seguridad la pregunta orientará el relato en una dirección que, si no, no habría tomado. Ya que el entrevistador se convierte en parte de ese ‘enjambre de participaciones’ que distribuye el ‘Yo’ entre sus ocasiones de uso.*” (Bruner, 1991:119-120). Esta idea de Bruner me introduce en un terreno en el que el método biográfico oral es muy criticado y donde, sin embargo, considero –con Bruner- que se

esconde una de sus mayores potencialidades: el intercambio verbal entre dos personas. Y añadido, factores tan importantes como la horizontalidad, la participación o las metodologías innovadoras, sólo son posibles si estamos dispuestos al “encuentro” con el Tú, al modo de la propuesta ontológica de Buber (1994). La perspectiva dialógica se enriquece con ese encuentro que describe Buber como una relación en el que cada uno de los sujetos así relacionados queda inevitablemente modificado a través de esta relación concreta: *“el verdadero encuentro es un encuentro integrador que se hace posible por la co-existencia, o la co-presencia; tanto actúa el Yo sobre el Tú, como el Tú actúa sobre el Yo.”* (Schoch, 2000:44). Es la reversibilidad de la que hablaba Merleau-Ponty cuando dice que lo que tocamos inevitablemente nos toca (Orange, 2012).

Las relaciones (educativas, generadas en el contexto de la investigación o en el de la intervención social e intercultural) deben atender, sobre todo, el encuentro humano que es el que facilita el crecimiento sostenible dentro de comunidades donde se cuida y se protege la vida en toda la extensión de la palabra. Y la base, modesta y grandiosa, de esa nueva comunidad ecológica es la relación Yo-Tú, desde la confianza, la apertura, la entrega y la presencia de la figura de un Yo (educador, mediador, investigador). Ese encuentro es fruto de un movimiento interno, de una transformación profunda de la persona, y es por ello un movimiento que no puede imponerse, sino que es fruto de la convicción ética y de la voluntad. A partir de aquí nos planteamos la posibilidad de una evolución en las mentalidades hacia los objetivos que nos plantea el paradigma ecológico. Es una evolución que nace, por tanto, en una dimensión casi ontológica y existencial, ya que exige un proceso de autoconocimiento para poder acceder a la descentración que posibilita el verdadero encuentro con el Otro: *“¿Qué es un diálogo? comúnmente, es hablar con alguien. Un diálogo existencial es lo que ocurre cuando dos personas se encuentran como personas, donde cada una es impactada por y responde a la otra, Yo y Tú.”* (Yontef, 2009: 190).

Construimos la existencia dentro de una estructura narrativa y por medio del proceso narrativo se otorga significado a lo vivido, pero *“el que habla un idioma que ningún otro entiende, en realidad no habla. Hablar es hablar a alguien.”* (Gadamer, 1994: 150). Necesitamos un Tú que escuche como testigo la narración. El Yo y el Tú son, además,

categorías fundamentales en la *relación pedagógica* (Van Manen, 2003: 107) que se amplifican en los contextos de interculturalidad y en la investigación biográfico-narrativa.

Iniciaba este capítulo con una cita de Foucault<sup>38</sup> que decía: “*No me pregunten quién soy, ni me pidan que siga siendo el mismo.*” Justo esta cita expresa en pocas palabras lo que he pretendido transmitir en estas páginas. Mi experiencia con la investigación biográfico-narrativa en el campo de la intercultural me ha llevado a cuestionar quién soy, porque ha abierto puertas, ha descubierto territorios de mí misma que no sabía que existieran, ha hecho emerger cuestionamientos, ha colocado nuevas palabras y ha inducido a nuevos silencios. En consecuencia, como dice Foucault, no me pidan que siga siendo la misma, porque no será posible ya y eso, justamente, es lo extraordinario:

---

<sup>38</sup> La cita pertenece a su obra *La arqueología del saber*.

## **PARTE II**

### **LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.**

**Capítulo 3**  
**Migraciones e interculturalidad.**

**Capítulo 4**  
**Mediación intercultural.**

**Capítulo 5**  
**El conflicto como narración.**

## **CAPÍTULO 3.**

### **MIGRACIONES E INTERCULTURALIDAD.**

**3.1. MIGRACIONES: LA HISTORIA DEL MUNDO.**

**3.2. RELACIONES MULTICULTURALES.**

**3.3. INTERCULTURALIDAD: EL VIAJE HACIA UNO MISMO.**

## INTRODUCCIÓN

*“Tengo una visión, la visión de que los Trazos de la Canción se despliegan a través de los continentes y los tiempos; de que los hombres han dejado un rastro de canción allí donde han pisado (canción de la cual podemos captar el eco de cuando en cuando), y de que estos rastros han de remontarse, en el tiempo y en el espacio, hasta un rincón aislado de la sabana africana, donde el primer hombre abrió la boca para desafiar los terrores que lo rodeaban, y gritó la primera estrofa de la Canción del Mundo: ‘¡Yo soy!’.”*

Bruce Chatwin

Este capítulo se estructura en torno a tres focos de interés: los movimientos migratorios, las relaciones multiculturales y la interculturalidad. Mi intención es que estas páginas sirvan como contexto que ayude a situar los elementos centrales para este documento: las experiencias biográficas de dos personas inmigrantes y la mediación intercultural.

Los movimientos migratorios forman parte de nuestra historia como seres humanos desde los orígenes. Del latín *migrare* (cambiar de residencia, moverse), conserva en español el mismo significado en el diccionario de la RAE y, sin duda, encierra mucho más. Las migraciones han hecho de todos nosotros lo que somos, han configurado nuestras culturas, nuestras ciudades, nuestras historias familiares y nacionales, nuestros recuerdos remotos y recientes, nuestros idiomas, nuestros miedos y nuestras esperanzas. Hablar de migraciones es hablar de la vida, del desarrollo de la vida; del cambio que nos acompaña por existir, por estar en el mundo. Hablar de migraciones es recorrer todos los paisajes que nos habitan.



Ante una palabra como ésta, se abren cientos de posibilidades. He decidido acercarme a ella más desde lo simbólico que desde lo sociológico. La migración, las migraciones, han sido y son objeto de numerosas disciplinas y –por supuesto- de la literatura. No voy a entrar en el discurso de cómo ha evolucionado España como tierra de emigrantes a tierra de inmigrantes y, nuevamente, a tierra de emigrantes, aunque no deja de resultar el caso de España un buen ejemplo de lo que sería una historia de las migraciones en prácticamente todas sus fases y modalidades. Mi interés se centra en la migración como viaje interno, como itinerario vital donde lo social, lo político, lo económico, lo administrativo se unen indivisible e inexorablemente a lo humano y a lo existencial. Me acerco a las migraciones desde mi experiencia subjetiva y desde lo que en mi mundo, mi tiempo, se entiende por migración. Un término tan repleto de connotaciones, tan complejo, tan diverso, que se va transformando, adquiriendo matices diferentes, se va plegando o expandiendo ante un entorno voluble, cambiante y extrañamente circular<sup>39</sup>.

Para mí las migraciones representan lo que soy y lo no que no soy, las luces y las sombras de mí misma, de la sociedad a la que pertenezco, del tiempo que me ha tocado vivir. Supongo que siempre fue así y que siempre será así. Dice Said que *“Toda época y toda sociedad recrea sus ‘otros’. Lejos de ser algo estático, la identidad de uno mismo o la del ‘otro’ es un muy elaborado proceso histórico, social, intelectual y político (...).”* (2002:436). Y más allá de esta constatación que los movimientos migratorios nos traen de una forma clara y contundente, está otra necesidad irreversible, la necesidad de vernos a nosotros mismos; y entonces cuando se nos hace clara una segunda constatación: necesitamos a *los Otros* para vernos, *“para comprenderse a sí mismo, el hombre necesita que otro lo comprenda. Para que otro lo comprenda, necesita comprender al otro.”* (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002: 37). Desde mi experiencia, el estudio de los movimientos migratorios y, sobre todo, el

---

<sup>39</sup> Y todo ello en este instante en el que tantos españoles y españolas se están planteando o se han planteado ya un éxodo hacia el futuro, hacia unas condiciones que puedan mejorar unas expectativas y unas realidades que, en este país y en este momento, se presentan como escasas; o en el que la presencia de miles de refugiados desborda, en las fronteras de diversos países europeos, cualquier discurso que no sea el de la acogida y la solidaridad.

contacto con personas migrantes -esas personas que se nos presentan como *radicalmente Otros-*, me han posibilitado un espacio de conocimiento pero, sobre todo, han abierto un espacio de profunda experimentación conmigo.

Decía Lévinas que *"la experiencia heterónoma que buscamos sería una actitud que no puede convertirse en categoría y en la cual el movimiento hacia el Otro no se recupera en la identificación, no regresa a su punto de partida"* (2001: 53). Para mí, la experiencia de las relaciones interculturales son, en parte, esto mismo. Es una posibilidad de desarrollo, de crecimiento y, fundamentalmente, una experiencia ética. El viaje interior es ése movimiento de *"lo Mismo que va hacia lo Otro sin regresar jamás a lo mismo"* (Lévinas, 2001: 54). Justamente ese cuestionamiento al que te enfrentas, al que nos enfrentamos ante el Otro que nos mira, al que miramos; ese Otro que nos cuestiona, nos pregunta radicalmente acerca de nosotros y de nuestra propia visión del mundo, por nuestro universo de sentido, ése movimiento es el que provoca la transformación, la conciencia. Como dice Gadamer *"la verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra."* (1994: 185). Una experiencia humana de esta profundidad hace que uno no vuelva a ser nunca el mismo.

### **3.1. MIGRACIONES: LA HISTORIA DEL MUNDO.**

*El sujeto no pertenece al mundo, sino que es un límite del mundo.*  
(Wittgenstein, *Tractatus*, 5.632)

La historia de las migraciones es la historia del mundo y de los seres humanos desde el inicio de los tiempos. Las migraciones son movimientos externos, son cambios de lugar, de paisajes, de códigos; pero también hay migraciones internas, movimientos

que se producen en el interior, partes que abandonamos y a las que retornamos, partes que resignificamos, que echamos de menos o que dejamos atrás para siempre. De alguna forma todos somos viajeros, migrantes, y las relaciones multiculturales y la experiencia de la interculturalidad no hacen sino mostrarnos este hecho. También los movimientos migratorios nos sitúan en sociedades complejas, donde las explicaciones no pueden ser nunca monocausales, sino multifactoriales, ya que las reflexiones teóricas nos han mostrado que en la raíz de las migraciones coexisten factores de toma de decisiones individuales con procesos de interacción social, ambos situados en un momento social e histórico de una determinada sociedad.

Lo que es incuestionable, es que las migraciones son un fenómeno global y estructural desde los orígenes de los tiempos. Para la UNESCO, son desplazamientos de la población de una delimitación geográfica a otra por un espacio de tiempo considerable o indefinido. ¿Cuándo podemos considerar como movimiento migratorio un desplazamiento? Desde una perspectiva espacial, cuando se produce entre dos delimitaciones geográficas significativas; desde una perspectiva temporal, se trata de un desplazamiento duradero, no esporádico; desde lo social, se trata de un cambio significativo del entorno, tanto físico como social. En resumen, los movimientos migratorios son desplazamientos que implican cambios de entorno político, administrativo, social y/o cultural, relativamente permanente en el tiempo; y que, consecuentemente, implican la interrupción de actividades vitales de la persona en un determinado lugar geográfico y su reorganización en otro (Fernández, 1991).

El proceso migratorio consta de una sucesión de etapas que implican, cada una de ellas, una cierta complejidad. Se inicia con la emigración, que es el momento en el que la persona o el grupo abandona el lugar de origen por un período de tiempo más o menos indefinido. Da paso a la inmigración, que es el momento de establecimiento de la persona o del grupo en la sociedad de destino o receptora. El proceso migratorio puede cerrarse con el retorno a la sociedad de origen o con un nuevo proceso de emigración a otro destino. Es un proceso que implica a personas, a comunidades y a sociedades; y tiene múltiples dimensiones y consecuencias.

Son variadas las clasificaciones que se han hecho de los movimientos migratorios (Castles, 2000): 1) en función del tiempo de duración: diarios, estacionales, definitivos; 2) por el lugar al que se dirigen: internos y externos o internacionales; 3) por las causas que los producen: espontáneos (económicas, estudios, etc.), o forzosos (guerras, catástrofes naturales, persecución políticas, etc.). En las migraciones definitivas, las personas tienen el propósito de asentarse en un lugar de destino, con una cierta ruptura con el país de origen y los consiguientes problemas de desarraigo y asimilación. En contraste, en las migraciones temporales, siempre existe la idea del retorno, siendo el propósito económico o de formación, algo cerrado en el tiempo, aunque este proyecto migratorio suele modificarse, ya que estas migraciones pueden acabar por ser definitivas; en estos casos de migraciones temporales, la asimilación, en principio, no suele vivirse como un problema para la persona<sup>40</sup>.

Los movimientos migratorios se miden con el *saldo migratorio*, que es el número de inmigrantes menos el número de emigrantes por 1000, dividido por la población total. También se puede hallar comparando el crecimiento real con el crecimiento vegetativo; es decir, el crecimiento total de una zona menos el saldo de natalidad y mortalidad. Otra medida es la *presión migratorio* o *potencial migratorio*, situación en la que un país no es capaz de absorber un determinado volumen de recursos humanos, tendiendo éstos a encaminarse hacia zonas más aliviadas demográficamente. Factores que caracterizan la presión migratoria: el exceso de población activa, las diferencias de niveles de vida entre países y el acortamiento de las distancias. Es una condición necesaria pero no suficiente para que se produzca el movimiento migratorio. Por otra parte, la *propensión a emigrar* se aplica al comportamiento de los individuos e intenta explicar por qué bajo unas condiciones las personas emigran y bajo otras no. El potencial migratorio se convertirá en flujo únicamente si existe una propensión a emigrar. Los factores que influyen son: las diferencias salariales entre países, la renta per cápita, la probabilidad de encontrar empleo fuera, la distancia física y/o cultural entre países, la existencia o no de redes sociales, las relaciones entre los países

---

<sup>40</sup> Hay un tipo de movimiento migratorio que se conoce como oscilación, tienen un ritmo repetitivo, suelen ser de corta duración, no provocan desarraigo y se suelen considerar como migraciones de trabajo, estacionales y pendulares.

emisor/receptor (económicas, políticas, culturales,...), y el grado de aceptación social de la persona inmigrante (Fernández, 1991).

Dos conceptos fundamentales a la hora de hablar de los movimientos migratorios son: las *redes migratorias* y el denominado *proyecto migratorio*. Son dos fenómenos complejos que se engloban en la organización social de la migración.

El proceso migratorio produce un importante impacto en la estructura social, aunque existan creencias erróneas que ven las migraciones como proceso puntual y coyuntural, como una especie de “corte” en la vida normal de las personas, que no ejerce ningún influjo real sobre la estructura social. Lo cierto es que los movimientos migratorios tienen efectos tanto en la sociedad de origen como en la de destino, efectos que no son ni positivos ni negativos en términos absolutos.

Los flujos migratorios no surgen espontáneamente por motivos como la pobreza o la superpoblación, éstos pueden ser motivos necesarios, pero no suficientes. En este sentido, es conveniente diferenciar entre macroestructura (factores que subyacen al proceso migratorio como las diferencias salariales, la presión demográfica, la cercanía geográfica, las relaciones entre los países emisores-receptores –económicas, culturales, políticas, etc.) y microestructura. La microestructura hace referencia a la existencia de redes migratorias y a las circunstancias concretas que inducen a una persona a tomar la decisión de emigrar. En la microestructura inciden factores como la experiencia migratoria previa de la persona, la presencia dentro de la unidad doméstica de otros miembros de la familia que ya han tenido experiencias migratorias, el residir en comunidades de origen donde hay altas tasas de emigración, etc. La persona, de alguna forma, tiene incorporada como posibilidad en su proyecto vital, en su biografía, el hecho de emprender un proyecto migratorio. De este modo, en la decisión de emigrar no sólo influyen fuerzas de atracción económica, la oferta y la demanda laboral o las decisiones individuales, sino toda una trama de motivos, donde las redes migratorias ejercen un importante papel. Cada colectivo inmigrante tiene redes y éstas tienen unas características específicas e idiosincráticas. Estas redes suelen ser anteriores al proceso migratorio, aunque pueden estar en estado de latencia, el proceso migratorio las activa y las va transformando. Pueden ser redes de parentesco, amistad, origen común, que

suponen una gran ventaja, sobre todo en los primeros momentos del proceso migratorio. De alguna forma, para que la migración se produzca es necesaria una mínima base de capital humano y unos recursos económicos. Las redes se constituyen como un elemento central del capital social necesario para emprender el proceso migratorio. Cada colectivo va a desarrollar redes con características propias que, básicamente, tienen dos dimensiones: la informativa (es un flujo que se establece entre personas donde lo primero es la información, pero la relación que se activa a través de la información es fundamental, a veces incluso más que los contenidos que se transmiten); y la instrumental (son redes que sirven para obtener cosas: trabajo, ayuda, apoyo afectivo, acogimiento, etc.).

En cuanto al proyecto migratorio es, como decíamos, un fenómeno completo y plural. El proyecto migratorio tiene que ver con los motivos para emigrar, los planes para establecerse y las expectativas de retorno; y es el inicio de un ciclo que se abre y se cierra constantemente. Los motivos iniciales de la migración van evolucionando o se van transformando, y con ello el propio proyecto migratorio va adaptándose a la realidad que la persona inmigrante encuentra en el país de destino, siendo muy complicado hablar en términos de éxito o fracaso con respecto al proyecto inicial, como evidenciarán las propias historias de vida que presentamos.

Las historias de las migraciones en Europa son la misma historia de Europa. Desde hace unos años, dos fenómenos están influyendo decisivamente en los movimientos migratorios<sup>41</sup>: la globalización y la crisis económica (Cebrián, Bodega y Martín-Lou, 2012). Cuando se habla de movimientos migratorios en España, la mirada se sitúa en los últimos años de la década de los setenta y en los ochenta, hasta hoy<sup>42</sup>. Como mucho, podemos también incluir a esos españoles migrantes de los cincuenta y los sesenta. Pero, es evidente, que hay mucho más. Las idas y venidas, como

---

<sup>41</sup> Nos ofrece datos actualizados de sobre las migraciones en la UE: CEBRIÁN, J. A.; BODEGA, M.I. y MARTÍN-LOU, M.A. (2012): "Inmigraciones en Europa", *Estudios Geográficos*, LXXIII, 273, 385-419.

<sup>42</sup> Para una revisión de la inmigración en España en los años ochenta y noventa, recomiendo los trabajos del sociólogo Antonio Izquierdo Escribano de los que cito solo dos: *La inmigración en España 1980-1990*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992. Y, "El proyecto migratorio de los indocumentados según género", *Papers*, 2000, 60, 225-240.

colonizadores y como colonizados, como exiliados que huyen o como trabajadores que buscan una salida para sus familias; las migraciones tienen múltiples formas. Y en España ha sido también así. Actualmente, los expertos dicen que vivimos un momento de transición en políticas de inmigración y de asilo, laborales y educativas (Arango, Moya y Oliver, 2014). Quizás sea necesario hacer un poco de historia.

### **El contexto histórico.**

Las corrientes migratorias en la historia, han obedecido a diferentes motivaciones: ecológicas (nomadismo, desplazamientos transoceánicos de la prehistoria,...); expansión de imperios y grandes civilizaciones (Grecia, Roma, Egipto, Persia,...); expansiones religiosas (Islam s.VII-X, Cruzadas s.XI-XIV); expansiones y huidas religiosas (los hebreros de Egipto, los moriscos y judíos de España s.XV-XVII, los hugonotes de Francia s. XVII, los puritanos de Inglaterra s. XVII); colonizaciones (Europa: América y Oceanía s.XVI-XIX y Europa: África, Asia, Sudamérica s. XVII-XX); tráfico de esclavos (de África a América s. XVII-XIX); tráfico de trabajadores (de Asia a las colonias europeas s.XIX-XX).

Las *migraciones modernas* son las que se producen entre 1850 a 1975, relacionadas con el surgimiento de un mercado internacional de mano de obra y la aparición del drama de los desplazados. Son migraciones que surgen con la industrialización del mundo occidental (1850-1920), que tienen un receso en el período entre guerras (1914-1945) y que se consolidan tras la Segunda Guerra Mundial (1945-1973). Estas migraciones modernas tienen como característica la diversificación de las tipologías de los flujos migratorios: desde Europa hacia las colonias (espontáneas), desde colonias europeas asiáticas hacia otras colonias europeas (trabajadores forzados), desde la Europa menos desarrollada hacia la Europa en proceso de industrialización (migraciones dirigidas). Los principales países receptores son Estados Unidos y la Europa industrializada (Gran Bretaña, Alemania, Francia, Bélgica,...). Tras la Segunda Guerra Mundial asistimos a la consolidación del mundo occidental, un período

marcado por la hegemonía de EEUU en el mundo occidental, la aparición de “bloque socialista” (URSS) y los procesos de descolonización y de liberación nacional. Se puede hablar de tres corrientes migratorias determinantes: trabajadores de la Europa menos desarrollada hacia la Europa más desarrollada; trabajadores de las excolonias hacia las ex metrópolis; y, migraciones hacia Norteamérica y Australia (primero desde Europa, y luego desde Asia y Sudamérica). También se incorporaron los países del “III Mundo” a las redes migratorias internacionales, como emisores y como receptores intracontinentales (Argentina, Sudáfrica, Nigeria,...).

El tránsito de trabajadores hacia Europa se intensifica enormemente tras la Segunda Guerra Mundial; en principio, captados por los propios países europeos que demandan mano de obra transitoria (“trabajadores invitados”). Muchos colectivos acaban por asentarse conformando “minorías étnicas” en países como Holanda (indonesios, caribeños,...), Gran Bretaña (irlandeses, hindúes, pakistaníes,...), Alemania (turcos, españoles, italianos,...), o Francia (portugueses, marroquíes, argelinos,...).

En este período histórico hay que señalar también los movimientos de refugiados y desplazados que surgen en las primeras décadas del s. XX por el fraccionamiento de los imperios coloniales, por el nacionalismo violento, o por los efectos de los regímenes nazi y fascistas europeos. En Europa se desplazan 40 millones de personas tras la Segunda Guerra Mundial. Por otra parte, entre los años 40 y 50, las escisiones de Estados como India, Corea o Vietnam, o el drama palestino tras la guerra árabo-israelí, también incrementan los flujos de desplazados, así como los procesos de descolonización africanos entre los años 60 y 70 en países como Argelia, Angola, Ruanda o Zaire; y los efectos de la “guerra fría” en países como Afganistán, Camboya, Angola o Mozambique.

Pasamos ahora a lo que serían las migraciones contemporáneas, indisolublemente unidas al fenómeno de la globalización. Podríamos marcar como inicio la crisis económica de 1973, primera crisis del petróleo, con el llamado “Consenso de Washington” y la consabida refundación del capitalismo como neoliberalismo. Las señas de identidad de las actuales migraciones será su carácter global. Otra cuestión importante es que hasta este momento histórico, las migraciones internacionales no



se habían percibido como un problema que afectase a la seguridad nacional. Otras características importantes son: el incremento del volumen de personas migrantes, la ampliación de las redes migratorias y la diversificación de los tipos de movimientos migratorios. Las principales tendencias migratorias en las migraciones contemporáneas son: la disminución de las migraciones laborales hacia Europa occidental y el incremento de la reagrupación familiar, con la formación y el crecimiento de las minorías étnicas; la conversión de los países del Sur de Europa en receptores de inmigración; la continuación de los flujos hacia Norteamérica y Australia pero modificándose las áreas de origen y las formas de migración; los nuevos movimientos en el sudeste asiático (internos y transnacionales); las migraciones hacia los países del Golfo exportadores de petróleo; el desarrollo y diversificación de otros flujos laborales Sur-Sur; los movimientos masivos de refugiados y solicitantes de asilo en direcciones Sur-Norte y Este-Oeste; la incorporación de países de la Europa del Este; los incrementos de los flujos de personal altamente cualificado de empresas transnacionales y cooperantes (“fuga de cerebros”); el desarrollo de políticas migratorias restrictivas; y, los fenómenos de la inmigración clandestina y de menores no acompañados.

Según Naciones Unidas (2014) las migraciones internacionales han crecido en volumen, alcance, complejidad e importancia demográfica en los últimos 20 años. Los flujos migratorios se han vuelto más diversos y muchos países son simultáneamente países de origen, destino y tránsito. Los datos dicen que en 2013 el número de migrantes internacionales ascendía a 232 millones de personas. La zona del mundo que mayor número de migrantes ha recibido ha sido Asia. En la actualidad, el mayor corredor migratorio del mundo se extiende entre los Estados Unidos y México. Los Estados Unidos acogieron a 2,2 millones de migrantes procedentes de China, India y Filipinas. En 2013, las mujeres eran el 48% del grueso de los migrantes internacionales (migran generalmente hacia las zonas más desarrolladas).

## La inmigración en España.

En este contexto socio-histórico es donde nos situamos para enmarcar las historias de vida que presentamos, un momento de tránsito según los expertos. El modo de conceptualizar y entender las migraciones es variable, muy variable, ya que el fenómeno de la inmigración es muy cambiante (Carrasco Carpio, 2014). Los imaginarios se van transformando, cambian los flujos, cambia la imagen que tenemos de ellos. Desde las pateras, a la valla de Melilla, pasando por las tragedias de Lampedusa, las mujeres del servicio doméstico o los temporeros de la agricultura intensiva.

Entre 1996 y 2009, el número de inmigrantes en España se multiplica por seis, pasan de 3% al 14% de la población. Vamos a ver cuáles son los datos en este momento. La población española a 1 de enero de 2015 es de 46.439.864 habitantes, de los cuales 41.992.012 son españoles y 4.447.852 son extranjeros. Durante el año 2014 hubo un descenso demográfico debido a un salto vegetativo positivo y a un saldo migratorio negativo.

<b>Evolución demográfica de España. Año 2014 (Datos provisionales)</b>	
Población residente	46.512.199
Nacimientos	426.042
Defunciones	396.068
Saldo vegetativo (B) (Nacimientos-Defunciones)	29.974
Inmigración exterior	307.035
Emigración exterior	409.343
Saldo migratorio (C) (Inmigración-Emigración)	-102.309
Población residente a 1 enero de 2015 (A+B+C)	46.439.864

Fuente: INE Instituto Nacional de Estadística. Estadística de Migraciones 2014. Cifras de Población a 1 de enero de 2015. Datos provisionales. <http://www.ine.es/>

Las principales nacionalidades de los inmigrantes extranjeros que llegaron durante el año 2014 fueron la rumana (29.968), la marroquí (20.163) y la italiana (14.955). De las 15 nacionalidades con mayor flujo migratorio, las que tienen mayor incremento relativo en número de llegadas en 2014 son la ucraniana (41,2% más que durante 2013), la venezolana (34,9%) y la rumana (24,0%) (INE, 2015).

<b>Variación de la población extranjera residente en España durante 2014.</b>				
<b>Principales nacionalidades.</b>				
TOTAL EXTRANJEROS	POBLACIÓN A 1-1-2015		CRECIMIENTO ANUAL*	
	2015*	2014	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
	4.447.852	4.677.059	-229.207	-4.90
Rumania	707.284	728.253	-20.969	-2.88
Marruecos	686.314	717.992	-31.678	-4.41
Reino Unido	303.776	310.052	-6.276	-2.02
Italia	182.246	180.823	1.423	0.79
Ecuador	174.328	214.039	-39.711	-18.55
China	166.383	165.978	404	0.24
Alemania	145.577	148.502	-2.926	-1.97
Colombia	145.490	173.193	-27.703	-16.00
Bulgaria	134.507	139.931	-5.424	-3.88
Portugal	103.877	108.984	-5.107	-4.69
Bolivia	100.855	127.477	-26.622	-20.88
Francia	98.419	99.486	-1.067	-1.07
Ucrania	84.013	81.802	2.211	2.70
Argentina	73.362	80.923	-7.561	-9.34
Polonia	68.203	70.272	-2.069	-2.94

(\*) Datos provisionales.

Fuente: INE Instituto Nacional de Estadística. Cifras de Población a 1 de enero de 2015. Estadística de Migraciones 2014. *Datos provisionales*. <http://www.ine.es/>

La tendencia en las migraciones en España se invierte en 2012 que es cuando empiezan a irse más migrantes de los que llegan debido, sobre todo, el efecto de la crisis económica. En 2013 salen de España casi medio millón de personas, de los cuales la mayoría (389.875) son extranjeros<sup>43</sup>. Otro dato importante es que entre 2013 y 2014 aumentaron en un 26,39% los migrantes de entre 15 y 19 años: adolescentes y jóvenes

<sup>43</sup> Entre las 15 nacionalidades con mayor flujo migratorio están Rusia y Venezuela, con saldo migratorio positivo (más inmigrantes que emigrantes) (INE, 2015). Los saldos negativos mayores, como se puede ver en la tabla, los tienen Rumania, Marruecos y Ecuador, que son las nacionalidades predominantes. Se fueron en 2014, 57.373 rumanos y 32.478 marroquíes.

nacidos en España que vuelven al país de origen de sus padres. Un 47% de las personas que llegan tienen entre 20 y 39 años.

En los últimos años, el tema de la inmigración ha dejado de ser un tema prioritario en los medios de comunicación. En los barómetros mensuales elaborados por el Centro de Investigaciones Sociológicas la inmigración era en 2007 el segundo problema (mencionado por el 31% de la población adulta), tras el paro; en 2008 fue superado por “la situación económica” y desde 2010 por “la clase política” (sistema de partidos y gobierno). A mediados de 2013 sólo es mencionado entre los tres problemas principales por el 2,1% de los encuestados. (Colectivo IOÉ, 2013: 9). Sin embargo, los estudios del Observatorio del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) afirman que entre 2007 y 2011 aumentó el porcentaje de personas partidarias de dar prioridad en el empleo a los españoles (de 56% a 66%), de expulsar a inmigrantes en situación irregular (de 12% a 20%) y a quienes cometen delitos (de 68% a 71%), y a los parados extranjeros de larga duración (de 39% a 44%). En general, creció la cifra de quienes tienen una imagen negativa de la inmigración (de 31% a 38%). Aunque no existe una correspondencia mecánica entre crisis y xenofobia, teniendo en cuenta el importante deterioro de las condiciones de vida registrado a partir de 2011, sólo es posible suponer que la crisis ha propiciado un caldo de cultivo negativo con respecto a la población inmigrante (Colectivo IOÉ, 2013: 10).

En este momento nos encontramos con que la crisis económica y sus efectos, se entrecruza con los desastres humanos que evidencian los naufragios de Lampedusa o la valla de Melilla. Las políticas migratorias, siempre hipócritas, no han hecho sino agravar una situación que continua sin resolver (Sassen, 2013).

Las historias de vida que presento son de un hombre senegalés y de una mujer marroquí. Voy a detenerme a situar brevemente estos dos contextos migratorios: el marroquí y el senegalés.

## La inmigración marroquí.

La inmigración más tradicional en España es la marroquí, la más antigua. Las zonas que históricamente -desde la Primera Guerra Mundial-, han sido emisoras de inmigrantes son las del Sus y el Antiatlás, por una parte, y el Rif oriental y zona noroeste, por otra. Las zonas del antiguo protectorado (Rif, norte de Marruecos) español son de las que proceden la mayoría de los inmigrantes marroquíes que llegan a España.

Los orígenes de la inmigración magrebí en Europa se sitúan en la Primera Guerra Mundial, cuando los franceses recurren a la población de sus colonias magrebíes tanto para aumentar el contingente de soldados, como para reemplazar a los obreros franceses movilizados por la guerra. En 1937, los inmigrantes magrebíes en Francia son ya 148.261, y si pensamos en la inmigración familiar y laboral que se da a partir de la década de los cincuenta, podemos hablar de alrededor de 350.000 magrebíes en 1965 (López García, 1993; Martínez Veiga, 1997). La Primera Guerra Mundial convierte al campesino expropiado de las colonias en proletario en la metrópolis, siendo la presencia de los inmigrantes una necesidad del capitalismo europeo. La Segunda Guerra Mundial y la postguerra desatan un proceso similar<sup>44</sup>. También el ejército español recluta soldados en las colonias<sup>45</sup>; para los marroquíes, la guerra civil española se convirtió en una salida laboral ya que atravesaban una de las peores sequías del siglo XX entre 1935 y 1938.

La situación que desata la Segunda Guerra Mundial es bastante similar a la de la Primera, aunque las circunstancias de los países del Magreb en este momento posterior habían cambiado notablemente gracias a la desastrosa presencia de los gobiernos coloniales que provocaron transformaciones con penosas consecuencias. A mediados de los años cuarenta era ya considerable la desocupación, la expropiación de los campesinos y la presión demográfica que comienza a producir el fenómeno de la

---

<sup>44</sup> Como ejemplo, los 30.000 marroquíes que el Ministerio de Trabajo de Francia pone a trabajar en las minas y en la fabricación de armamento militar en 1940 (Martínez Veiga, 1997).

<sup>45</sup> Tenemos en nuestro imaginario a los “moros de Franco”.

superpoblación en torno a determinados núcleos geográficos; factores todos ellos que contribuyen a generar nuevos procesos migratorios.

A partir de los años sesenta, la inmigración magrebí comienza a asentarse y la reagrupación familiar cobra protagonismo. Si a mediados de los setenta la política francesa quiere cerrar las puertas a la emigración, se explica que ésta siga creciendo hasta mediados de los ochenta precisamente por este hecho, la unificación familiar, aunque la tasa de crecimiento es menor que en décadas anteriores (López García, 1993).

Como decíamos, en 1974 se cierran las fronteras en Francia, Alemania, Bélgica y Suiza. Este hecho va a determinar que los inmigrantes marroquíes comiencen a pensar en España como país de destino. La llegada de los inmigrantes marroquíes a España será paulatina y escalonada pero en número creciente. Contribuyen también la proximidad geográfica y la facilidad para pasar los controles, sobre todo en los primeros años, así como un cambio de la imagen que se tenía de España en Marruecos, que pasa de ser un país con unas características de desarrollo más o menos parecidas, a ser una previsible potencia europea, símbolo de modernidad y de oportunidades. Pero existe otro motivo fundamental que hace de España un país receptor de inmigrantes marroquíes, las relaciones históricas y culturales entre ambos países. Aunque solemos pensar, y es cierto sin duda, que las causas económicas (o los desastres naturales y los conflictos bélicos) son las grandes motivadoras de los movimientos migratorios, no es menos cierto que éstos no nacen de una manera espontánea a partir de la miseria. Esto lo podemos comprobar en el hecho de que existan países pobres donde no se detectan significativos éxodos migratorios y otros, comparativamente con mejor situación, que son emisores importantes de inmigrantes. Aspectos como éste nos deben hacer reflexionar sobre el fenómeno de la inmigración y situarlo en toda su complejidad como un hecho social total, con miles de implicaciones, derivaciones y motivaciones, sin modelos teóricos de referencia válidos para poder asumir y explicar todos los casos de una manera global. Nuestras aproximaciones son parciales, muchas veces originando conceptualizaciones plausibles más que generalizables y totalmente demostrables. De este modo podemos configurar un mapa general y aproximativo

donde, junto a elementos claves y determinantes como la superpoblación y la presión demográfica, la proximidad geográfica o la situación económica, debemos situar la existencia de una relación histórica previa entre el país de origen y el de acogida. Este hecho puede denominarse como la macroestructura de los procesos migratorios, y algunos autores lo consideran como la razón fundamental, entre todas las posibles, a la hora de explicar por qué se desencadena un movimiento migratorio. Junto a ella existe una microestructura representada por las redes migratorias, la presencia de compatriotas en el país receptor, las cuales presentan una gran complejidad y variedad dependiendo del colectivo inmigrante que sea analizado. Otra distinción interesante es la que hace referencia a la incidencia de la emigración y a la tasa de la emigración. La incidencia se refiere a las circunstancias concretas que llevan a una persona a emigrar, mientras que la tasa refleja los factores estructurales que encontramos en el fenómeno migratorio. En el caso de la emigración marroquí, estos factores están representados, básicamente, por el enorme desempleo, la presión demográfica, el estado de la agricultura y la situación político-social.

Una de las herencias coloniales de Marruecos se hace palpable en la transformación que sufre el mundo rural que, para un país eminentemente agrícola, adquiere consecuencias fundamentales. La organización colonial, tanto la francesa como la española, introduce un nuevo régimen en la tenencia de la tierra (del criterio de descendencia al de territorialidad) y la apropiación de las zonas agrícolas más fértiles por los colonos. Lo primero trae consigo la privatización de la propiedad de la tierra, cosa no muy común antes del período colonial, que provoca la imposibilidad del uso común para el pasto: el que no tiene tierra no puede mantener sus rebaños. Lo segundo trae consigo una aglomeración de colonos en las zonas fértiles y provoca que en 1960 el 60% de la tierra esté en manos de entre el 5 y el 10% de los propietarios agrícolas. Este hecho es catastrófico si consideramos que en 1957 el 70% de la población marroquí era rural (Segura i Mas, 1994). Los nativos quedaron relegados a las zonas más improductivas, con parcelas minúsculas que apenas les permitían sobrevivir y que muchos acabaron por vender para hacer frente al hambre. Si a todo

ello unimos las graves sequías que atraviesa periódicamente el campo marroquí, obtendremos una situación desoladora.

El éxodo rural se hizo inevitable y con él la superpoblación urbana, los problemas de vivienda y un desempleo creciente hasta nuestros días. Si tomamos los datos del año 1960 veremos que la tasa de urbanización de Marruecos, un escaso 7.5% en 1900, es del 29.3% en ese año y que esto se traduce en un chabolismo que representa el 24.4% del total de las viviendas de Rabat en el mismo año, o lo que es lo mismo, el 19% de su población viviendo en barracas (y no es uno de los índices más altos: en ciudades como Kenitra, Casablanca o Mohammedia, los datos son aún más alarmantes) (Segura i Mas, 1994).

La presencia colonial, telón de fondo a partir del cual entender al Marruecos de hoy, también dejó su impronta en sectores como la industria o el comercio. Una explotación total, un saqueo, de las riquezas mineras del país (fosfatos, zinc, hierro,...) centrada en obtener beneficios y no en generar desarrollo económico en el país, junto con una política comercial dependiente de los intereses de las potencias europeas. Como consecuencia de este modelo económico se obtiene una balanza comercial desequilibrada y un creciente deterioro de la población ante un desarrollo que sólo beneficiaba a los colonos. De este momento histórico sólo quedan, como recuerdo positivo, las infraestructuras, sobre todo las carreteras y los puertos. En la actualidad, aunque la etiqueta colonial haya desaparecido y la presencia europea no se deje identificar de un modo tan obvio, los intereses económicos siguen siendo los mismos, el capitalismo sigue marcando el ritmo de una economía mundial que continua generando desigualdades flagrantes.

Tras el colonialismo, la situación de Marruecos no fue a mejor. Sin duda, debido en parte a la deuda externa, a la dependencia creada con las antiguas colonias y a unos movimientos económicos que la empujaban a una situación sin salida. Pero no debemos olvidarnos de otro factor determinante: un régimen político opresivo, benefactor de toda clase de corrupciones e injusticias sociales.

La monarquía marroquí arrastra su legitimación de la etapa colonial. Mohamed V, el abuelo del actual rey, supo jugar bien sus cartas durante la misma y aprovechar las



oportunidades que se le presentaron para erigirse en adalid del nacionalismo marroquí. Hassam II, digno hijo de su padre, instauró un régimen personalista basado en el terror y en las manipulaciones, con un falso parlamento donde los principales ministros eran puestos por el monarca y con un sistema de partidos cada vez más disperso y enfrentado entre sí gracias a las maniobras del reinante. La monarquía marroquí ha promovido el enriquecimiento ilimitado y el trato de favor hacia determinadas familias próximas a la persona del rey así como de la casa real, además de actuar represivamente, a veces de forma cruenta, con su pueblo. Famosas protestas que acaban en baños de sangre y que muestran el descontento de los ciudadanos ante la situación insostenible en que viven y de las que las “revueltas del hambre” de 1981, 1984 y 1990 son el ejemplo. Sin embargo, la habilidad del monarca ante situaciones de política exterior y la imagen que ha conseguido dar al mundo, junto con la política interna represiva, han conseguido perpetuarlo en el poder y legar éste a su hijo, figura un tanto ambigua que con el paso de los años ha ido constatando que, como decía Lampedusa, es necesario que algo cambie para que todo siga igual. En la actualidad, Marruecos es un país que no ofrece a sus habitantes un horizonte de expectativas demasiado esperanzador, con una altísima cifra de paro, un lento crecimiento económico y una presión demográfica que no hace sino aumentar el número de las personas que demandan empleo año tras año y con grandes desigualdades territoriales.

Hay datos que nos indican que se está dando un descenso en la tasa de fecundidad de los países del Magreb, pero es un descenso lento, paralelo a los cambios que está sufriendo la familia tradicional y el papel de la mujer en la sociedad, así como la paulatina incorporación de ésta a la educación formal y los cambios que se van produciendo en el ámbito familiar y laboral (Llorent y Cobano, 2011; Vallejo, 2012; Terrón y Cárdenas, 2011; Ramírez, 2004; López Enamorado, 2003; Ajaouani, 2012; Martínez, Soriano y Mayoral, 2015).

## Mujeres inmigrantes.

Quiero ahora introducir la perspectiva de género es esta aproximación, ya que la persona marroquí de la que presentamos la historia de vida, es una mujer. En Andalucía, según datos del Padrón de Habitantes de 2014, hay empadronadas 661.520 personas extranjeras, de las cuales, 338.728 son hombres y 322.792 son mujeres. (OPAM, 2015). Generalmente se ha caracterizado la inmigración marroquí como una inmigración de hombres, siendo consideradas las mujeres como inmigración de arrastre a partir de la reagrupación familiar.

Las mujeres migran en igual número que los hombres y mujeres, en 2010 el porcentaje de mujeres estaba dos puntos por encima del porcentaje de hombres, pero prácticamente son equiparables<sup>46</sup>. Las mujeres representan más de la mitad en los movimientos migratorios procedentes de Europa, Oceanía y de la antigua Unión Soviética; la mitad en el caso de América Latina, Caribe y América del Norte; y son minoría en los desplazamientos de África y Asia (Molpeceres, 2012). Sin embargo, a pesar de la presencia de las mujeres en las migraciones, como en otros ámbitos, ésta queda generalmente bastante invisibilizada. Desde el campo de la antropología y la sociología feministas españolas, se han realizado estudios en los últimos quince años, con el objetivo de hacer visible esa presencia introduciendo la transversalidad de género en el estudio de las migraciones o convirtiendo a las mujeres inmigrantes en las protagonistas de las investigaciones y el pensamiento en antropología, sociología, filosofía, historia y educación (Gregorio Gil, 2014, 2012, 1020, 2009, 2004a, 2004b, 2002; Guerra, 2014b, 2013; Juliano, 2012, 2011a, 2011b, 2010, 2008, 2005, 2004, 2002, 2000; Maquieira, 2010, 2011, 1997; Parella, 2013, 2012, 2010, 2009, 2008, 2007, 2006, 2003; Solé, 2009; Roque, 2000; Nash, 2006a, 2006b, 2001; Nash, Benach y Tello i Robira, 2005; Soriano, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2011, 2013, 2015; Camacho, 2010). Inicialmente, se introduce como foco de análisis la familia o los procesos de reagrupación, visibilizando el papel de las mujeres. Este momento se cuestiona desde

---

<sup>46</sup> Estadística de Migraciones 2008-2013. INE.

algunos posicionamientos feministas porque visibiliza a la mujer pero la sigue relegando, de alguna forma, a un lugar subalterno –como madre, esposa o hija-. Es lo que la escritora marroquí F. Mernissi (1991) denomina un *discurso sonoro* (patriarcal) sobre las mujeres que acalla un discurso propio. Con posterioridad los estudios irán transformando la mirada hacia otros focos de análisis como el papel de las jefas de hogar desde una perspectiva transnacional; o como el efecto de la globalización económica en el género y en la feminización de los flujos migratorios, así como en la feminización de la pobreza. La transversalidad de género es la investigación sobre movimientos migratorios en España es ya un hecho.

En el caso de las mujeres, el orden social de género (patriarcado o sistema sexo-género)<sup>47</sup>, interactúa con el orden económico globalizado (capitalismo). Existe una relación desigual entre hombres y mujeres en la que éstas últimas se encuentran en una posición de discriminación y marginación en el ámbito económico, político, social y cultural, tanto en la esfera pública como privada. La identificación del sistema sexo-género permite analizar las relaciones de poder que existen entre hombres y mujeres. La desigualdad se intensifica cuando al hecho de ser mujer se le unen otras variables como pertenecer a un grupo cultural determinado, a una clase social, la edad, etc. Los estudios sobre cómo afecta la globalización a las mujeres inmigrantes (Parella, 2003, 2008, 2013, 2012), hablan de una triple discriminación: 1) como género: resultado de la división sexual del trabajo; 2) como clase: miembros de grupos sociales desfavorecidos; 3) como inmigrantes: otredad y diferencia étnica/cultural. La feminización de determinados flujos migratorios en España tiene que ver con factores del contexto de recepción español (características del mercado de trabajo<sup>48</sup>), estructura de la demanda de trabajo y contenidos de las políticas migratorias

---

<sup>47</sup> El sistema sexo-género o patriarcado, es el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normal y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de las diferencias sexuales.

<sup>48</sup> Sectores de servicio doméstico y de proximidad relacionados con la dependencia, debido a cambios en las familias (conciliación, incorporación de la mujer española al mundo de trabajo, evolución de la familia y nuevos modelos de familia), cambios sociodemográficos (envejecimiento) y recortes de las políticas de ajuste. Los servicios de proximidad representan actividades intensivas en fuerza de trabajo, poco rentables económicamente, poco productivas para el mercado y que, si no estuvieran precarizadas, tendrían costes laborales muy elevados. El empleo de mujeres inmigrantes en los servicios de proximidad, permite identificar un trasvase de desigualdades de etnia y de clase entre las propias mujeres, enmascarar el mito del igualitarismo dejando inalterado el sistema patriarcal de la mujer occidental, en este caso, la española.

(Gregorio Gil y Agrela, 2002; Maquieira, 1997, 2010, 2011; Moreno, 2014; Parella, 2003, 2005, 2006, 2007; Solé y Parella, 2009). En la inmigración hay una fuerte segregación por sexo en el mercado laboral, siendo éste además un contexto marcado por la precarización y la segmentación. Tenemos una etnoestratificación del mercado de trabajo (discriminación étnica) y segregación horizontal y vertical en la división sexual del trabajo (discriminación sexual): el mercado de trabajo español está profundamente segmentado étnica y sexualmente.

La inmigración femenina no siempre es de “arrastre”, es cierto que en casos como el de la comunidad marroquí, con mayor presencia masculina, las mujeres han venido, en muchos casos, por reagrupación familiar pero esto no responde para nada a todos los casos. Lo que sí es evidente es que la mujer inmigrante es recibida en la sociedad receptora con una serie de prejuicios claves que le presuponen la capacitación para tareas relacionadas con la reproducción social, independientemente de su experiencia profesional previa; un escaso bagaje cultural y un carácter tradicional y pasivo. Muchas mujeres inmigrantes quedan atrapadas en estos estereotipos. Y si hablamos de estereotipos en la sociedad europea y española, las mujeres inmigrantes de origen árabe, son unas depositarias privilegiadas. Tendré ocasión de analizar más adelante, cuando me sumerja en la historia de vida de Nadia, cómo la mujer es geopolíticamente un espacio estratégico para el conflicto, y no sólo de género. El caso de la mujer marroquí, es una evidencia de esto, convirtiéndose, de alguna forma, en las depositarias de un choque irreconciliable entre lo árabe y lo occidental, recogiendo todos los estigmas y estereotipos de un imaginario, que especialmente en el caso de España, se ha alimentado durante siglos de una identidad construida frente al Otro por antonomasia: el árabe. La mujer se ve especialmente perjudicada en esta asignación discriminatoria donde a lo sexista se añade lo étnico, lo cultural y lo religioso de una manera amplificada (Mijares y Ramírez, 2008).

## La inmigración senegalesa.

Senegal se define como el país de la hospitalidad (*teranga*) ha sido tradicionalmente en África un país receptor de migrantes. Su nombre viene de *Sunnu gal*, que en la lengua wolof significa *nuestra piragua* (Moreno, 2005: 23).

La inmigración subsahariana en España es antigua pero cuantitativamente muy limitada. Como ocurrió con otros colectivos, la inmigración de origen negroafricano en España estaba muy invisibilizada en los primeros años de la década de los ochenta. A partir de los años noventa, debido a los procesos de regularización (1991, 1996) se empieza a ver la realidad de la inmigración subsahariana en España, siendo hasta ese momento una inmigración invisible en las estadísticas debido a que la mayoría se insertaba en el sector agrícola (agricultura intensiva) y, oficialmente, los trabajadores agrícolas de origen senegambiano<sup>49</sup>; y, sobre todo, por las condiciones precarias del trabajo agrícola que mantenía ocultos a los trabajadores extranjeros. (Jabardo, 2006).

En cuanto a los flujos, los investigadores hablan de uno que proviene de Kolda y Belingara, en el sur de Senegal, en la frontera con Gambia, de etnias peul, manding y sarahola<sup>50</sup>, que tiene como principal objetivo Cataluña, centrado en la agricultura. El otro, con destino Madrid, más vinculado al comercio, de mayoría wolof. En Andalucía, el colectivo senegalés se localiza prioritariamente en Almería, por la agricultura intensiva y como sala de espera para alcanzar la residencia y salir hacia otros puntos. También están presentes en los asentamientos agrícolas en Huelva. La inmigración senegalesa más comerciante se localiza en los núcleos urbanos.

Senegal es un país muy vinculado a los movimientos migratorios, tanto hacia el exterior y como hacia el interior, recibiendo a inmigrantes africanos. Es un país con grupos étnicos nómadas y trashumantes a lo que se suma la influencia de la colonización francesa. A finales del siglo XIX comienzan los movimientos unidos al sistema de producción masiva del cacahuete, que se extienden a todos los países del

---

<sup>49</sup> Muchos senegaleses entraban como gambianos por las restricciones que había en ese momento en Senegal para emigrar.

<sup>50</sup> A pesar de las fronteras del Estado-Nación, es una zona donde senegaleses y gambianos se sienten muy cerca por vínculos étnicos, históricos e idiomáticos.

África Occidental (Jabardo, 2006). En los años sesenta, nos encontramos con migraciones que van a tener como primer destino Dakar y que se irán ampliando hacia Francia, con un nuevo modelo en el patrón migratorio rural-urbano, frente al más tradicional rural-rural de los años cincuenta. Las migraciones coloniales hacen que se vaya consolidando un flujo migratorio hacia Francia a las ciudades donde era importante la industria del automóvil, de personas que provenían, sobre todo, del valle del río Senegal en la región de Tambacunda, la zona tradicional de emigración. Estos senegaleses en Francia van a trabajar en condiciones precarias, en puestos muy bajos en la escala social, y son los que más van a verse perjudicados por los avatares de las recensiones económicas de finales de los sesenta. Francia empieza a controlar la inmigración de una manera más firme, a cerrar fronteras, cambiando los patrones migratorios pero no los flujos. En un primer momento, era una migración que se demandaba y que estaba organizada; y pasó a ser una inmigración que se apoya en las redes sociales, empezando a ser una estrategia familiar prioritaria para la población senegalesa del sur, muy vinculada al campo. En los años setenta, los estudios hablan ya de dos flujos de migrantes senegaleses ante la política francesa de freno a la inmigración. Por una parte, la migración interna, hacia Gabón, Costa de Marfil, Zaire o Zambia; por otro, la migración hacia Francia como proyecto individual o familiar<sup>51</sup>. Con el cierre de fronteras en Francia, la inmigración senegalesa en los ochenta comienza a mirar a Italia y a España, países que en estos años tenían fronteras más flexibles y que se empezaban a percibir como nuevos países de destino (González Ferrer y Kraus, 2012). Será una inmigración muy irregularizada, tanto por las condiciones del mercado laboral y del sector de inserción (las nuevas agriculturas intensivas de Italia y España), como por las permisibilidad de las autoridades de los nuevos países de recepción de inmigración.

---

<sup>51</sup> *“Mientras la migración organizada hacia la industria del automóvil se reclutó entre los campesinos soninkes y haalpulaars de la cuenca del río Senegal, las migraciones individuales hacia finales de los años setenta procedían de las zonas productoras del cacahuete, eran migraciones que se apoyaron en redes transnacionales de carácter religioso y estaban integradas en su mayoría por wolof. Las primeras respondía más a un patrón migratorio de carácter familiar, las segundas eran fundamentalmente masculinas.”* (Jabardo, 2006: 37-38).

La emigración a Europa o a Estados Unidos, se va consolidando en Senegal como un signo de prestigio. Las familias hablan con orgullo del número de familiares que tiene fuera y de los beneficios que este hecho trae a la familia. Este patrón continúa hasta nuestros días. Actualmente, las comunidades autónomas con mayor población senegalesa empadronada son: Cataluña, Madrid y Valencia (INE, 2014).

### **Y las personas.**

Tras este telón de fondo, a menudo excesivamente opaco, se esconden las experiencias vitales de las personas viajeras. Dice Stake que *“la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación (1998: 46).* Y esa es mi aspiración: ilustrar con lo que he contemplado este panorama ajeno y cosificado en que se convierte el discurso sobre las migraciones. Lo que he buscado es la contemplación de la experiencia de la migración a partir de la narración de las experiencias vitales de dos personas que la han experimentado.

### **3.2. RELACIONES MULTICULTURALES.**

*El hombre en cuanto hombre es un atrevimiento de la vida, indeterminado y no fijado; por lo tanto, requiere confirmación y naturalmente sólo puede recibirla como hombre individual en el hecho de que otro y él mismo lo confirmen en su ser-este-hombre.*

M. BUBER

¿Qué es la multiculturalidad y qué son las relaciones multiculturales? Me inclino a ofrecer no una definición, sino distintas claves de interpretación según se conciba la multiculturalidad como un fenómeno, como un nuevo contexto, como una serie de relaciones emergentes, como un conjunto de tendencias o incluso como un desafío. Seguiré en mi discurso las aportaciones que han hecho en este tema Aguado (1997); Barth (1976); García Canclini, N. (2001); Etxeberria (2004); Garzón (1997); Giménez Romero (2014, 2012, 2007a, 2007b, 2005, 2003a, 2002, 1997b, 1996, 1994); Habermas (1997, 1998, 2002); Kahn (1975); Kincheloe (2000); Kymlicka (1996); NAÏR Y DE LUCAS (1998); Requejo y Zapata-Barrero (2002); Taylor (1993); Touraine (1994, 1995); Zapata-Barrero (2012, 2007, 2005, 2004, 2001).

### **Multiculturalidad y multiculturalismo.**

Hay aspectos en nuestras sociedades actuales que inciden directamente en la emergencia de la multiculturalidad o en el pluralismo cultural entendido como *“la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social, sea un área civilizatoria, una entidad supranacional, un estado nación, una nación sin estado, una región, un municipio, una comunidad local, una escuela.”* (Giménez, 2012: 53). Algunos de estos aspectos son las desigualdades norte-sur, la progresiva marginalización de amplias zonas del mundo, las transformaciones sociales, las migraciones masivas de inmigrantes y refugiados, o los conflictos políticos de sociedades plurinacionales. Ante el telón de fondo de la globalización en todas sus formas, asistimos básicamente a dos procesos situados en una polaridad permanentemente tensionada: la uniformización cultural y la reafirmación identitaria.

En un primer momento, la multiculturalidad comienza a introducirse en Europa para designar un estado de cosas positivo ligado al pluralismo cultural (significa convivencia, interculturalidad, comunicación y diálogo entre culturas), que se percibe como un modelo de sociedad deseable, frente a modelos asimilacionistas o segregacionistas.



Pero el debate era víctima de un error al confundir la parte con el todo: utiliza el multiculturalismo como una parte del debate (como propuesta de modelo deseable frente a otros posibles), en lugar de utilizar el todo, que sería el pluralismo cultural y la coexistencia de varias culturas en un mismo territorio, es decir, la multiculturalidad. Se produce una confusión semántica: multiculturalismo como parte y como todo. La multiculturalidad es un proceso y el multiculturalismo es la gestión –o posibles gestiones- que se hace de ese proceso.

En un segundo momento, empiezan a surgir asociaciones y partidos políticos con discursos anti-inmigrantes que fomentan y refuerzan la idea de la multiculturalidad como amenaza y que van adquiriendo o consolidando su presencia en los sistemas de representación política y en determinados medios de comunicación. Los atentados del 11-S se convierten en el argumento privilegiado para consolidar la construcción teórica del “conflicto de civilizaciones”. La multiculturalidad aparece como un conflicto interterritorial y también intraterritorial, y se convierte en la variable explicativa de casi todos los conflictos sociales.

La multiculturalidad es un hecho incontestable, una realidad social e histórica. La discusión se debe centrar, únicamente, en la gestión del proceso, donde el multiculturalismo es sólo una de las posibles opciones<sup>52</sup>. El problema con el que nos encontramos es que la gestión política de la multiculturalidad suele descansar en unas premisas monoculturales: la ciudadanía es el principal mediador, la multiculturalidad es la nueva realidad que nos rodea y el estado-nación es el marco dentro del cual estamos (Zapata-Barrero, 2012, 2007, 2004; Baumann, 2001; Kymlicla, 1996).

---

<sup>52</sup> “Con el tiempo, se propondrá y fundamentará el derecho a la diferencia como un nuevo corpus de derechos que viene a enriquecer la cuarta generación de los derechos humanos. Esa idea del derecho a la diferencia conecta y se alimenta a su vez de las concepciones sobre la ciudadanía diferenciada (I. M. Young, 1990 y 1995). Esas ideas tomaron cuerpo y se fundamentaron con las políticas del reconocimiento, desarrollada sobre todo por Taylor (1993) quién sitúa la categoría de reconocimiento del Otro en el centro de los valores y virtudes de la sociedad democrática. Ideas que se han aplicado al contexto de la regulación de la vida social, del ejercicio de los derechos, de la relación entre democracia y pluralismo, de la aceptación las minorías autóctonas y alóctonas, llevando a formulaciones como la de Kymlicka (1996) sobre la ciudadanía multicultural. Más recientemente, el Premio Nobel de Economía Amartya Sen (1999) se ha referido a la libertad cultural, otra forma de concebir la misma idea de que tenemos derecho a expresar, vivir, manifestar, transmitir, nuestra forma de ser, sentir y pensar pautadas por nuestra herencia, identidad y pertenencia cultural, étnica, religiosa, o lingüística.” (Giménez, 2012: 53-54).

La multiculturalidad viene de la mano de una serie de procesos: 1) el pluralismo de identidades culturales; 2) la inmigración; 3) el pluralismo de las identidades nacionales; 4) la transnacionalidad; y, 5) la globalización.

1) El pluralismo de las identidades culturales expresa las dificultades que tienen ciertas identidades para manifestarse en una esfera pública concebida tradicionalmente para una identidad mayoritaria culturalmente homogénea. Se trata de la relación entre unas mayorías reconocidas culturalmente por el Estado y unas minorías que, a pesar del compartir el mismo sistema de derechos y de deberes que la mayoría (porque son miembros con plenos derechos), constatan que no tienen el mismo espacio de igualdad ni de libertad que el resto de la ciudadanía para expresar determinadas identidades que forman parte de su identidad en su expresión colectiva. En este apartado se incluirían las personas de origen inmigrante nacionalizadas en el país de recepción.

2) La inmigración plantea el pluralismo que resulta de la presencia de no-ciudadanos y sigue una lógica de inclusión/exclusión. Personas que forman parte de la *población* (residentes) pero no del *demos* (“pueblo” que es la base legítima del sistema *democrático* = “gobierno del pueblo”); y que, en consecuencia, no comparten el mismo sistema de derechos y de deberes que los ciudadanos. El debate gira en torno a los argumentos que podemos dar para legitimar la exclusión de la corriente principal de nuestra sociedad (de la ciudadanía y de la esfera pública), de una parte cada vez más importante de personas por el hecho de sus orígenes nacionales. Plantea muchas cuestiones en diversos ámbitos y prácticas: educación, fiestas laborales, indumentarias, trato a la mujer, subvenciones públicas, pluralismo religioso, etc. El tema central es el del acceso a los derechos y a la esfera pública de una parte cada vez más significativa de la población.

3) El pluralismo de identidades nacionales hace referencia a la presencia en un mismo Estado de grupos nacionales concentrados territorialmente (multinacionalidad). Las naciones minoritarias sienten que no están tratadas de forma similar a como lo están las naciones mayoritarias con respecto de sus respectivos Estados. Comparten el mismo sistema de derechos y de deberes en una Constitución, pero no sienten

reconocidas sus identidades culturales de grupo. El lenguaje es el del reconocimiento, particularmente en las esferas constitucional y política (políticas lingüísticas, D.N.I. en la propia lengua, o cualquier otro símbolo de identidad de grupo). La lógica discursiva que predomina es la del autogobierno (capacidad del mismo grupo cultural de poder decidir, por ejemplo, a través de un sistema con determinadas competencias exclusivas en todos los niveles de poder legislativo, ejecutivo y judicial) / gobierno compartido (a través de mecanismos federales, por ejemplo).

4) La transnacionalidad es un proceso que se pone en marcha con la construcción de la Unión Europea. La categoría *ciudadanía* describe aquí la identificación no con un estado-nación, sino con una construcción supranacional. Nos encontramos con dos lógicas: la de los estados-nación que quieren mantener el control y la soberanía con cuestiones relacionadas con la gestión de la nacionalidad y de la ciudadanía; y la de la Unión Europea, que tiene un marco de referencia territorial, demográfico y defiende una forma de gestión transnacional. La transnacionalidad es una noción teórica que cada vez se está aplicando más en el contexto de la UE que rompe el tradicional círculo estado-nación/ciudadanía, para pasar a una ciudadanía europea transnacional. La transnacionalidad implica que la mayoría de las identidades importantes para la persona trascienden los límites tradicionales del estado-nación, y que una misma persona puede tener varias identidades de pertenencia comunitarias.

5) La globalización nos remite, sobre todo, a su versión económica, por ser, quizás su aspecto más conocido aunque también se da una globalización política, cultural y social. Uno de los puntos de discusión es la interacción que se produce entre todos estos niveles. Por ejemplo, existen dificultades para identificar las instituciones políticas que controlen el proceso imparable de globalización económica. Desde el punto de vista cultural, la globalización se percibe también como proceso de uniformización. Existe un debate reivindicativo que sostiene que, dentro de las estructuras institucionales estatales, ciertas comunidades puedan tener un espacio de autonomía para gobernarse a sí mismas y diferenciarse en este proceso. En estos casos, la multiculturalidad se convierte en ideología al expresar una acción política reivindicativa que exige la ruptura de los límites de la uniformización y homogeneidad

que impone el proceso de globalización. En cualquier caso, la globalización es un proceso muy complejo. Por una parte, implica que ya no es el estado-nación, sino instituciones internacionales las que regulan los procesos y las transacciones económicas y financieras<sup>53</sup>. Por otra parte, el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación han creado las condiciones para un sistema global de interacción e intercambios simbólicos a escala planetaria (pensamiento único, homogeneización cultural, consumo, imagen, etc.) que tienen un efecto directo sobre las culturas nacionales, sobre las comunidades étnicas y sobre las identidades. Es una nueva versión del imperialismo, no económico sino cultural que va en paralelo a la globalización económica. Se genera una tensión global/local, universal/particular, homogeneidad/heterogeneidad, convergencia/divergencia que produce, en algunos casos, la contestación desde las comunidades locales ante la presión homogeneizadora de la globalización cultural. La globalización política plantea cómo las grandes transnacionales (fuerzas globales que desafían a los gobiernos democráticos) toman decisiones que afectan directamente a unos estados-nación cada vez menos soberanos y más subalternos, sin medio para controlar los procesos de información y los movimientos financieros. Algunos efectos de la globalización política son el incremento de formaciones de identidades grupales dentro de la sociedad defendiendo estilos de vida diferentes, la creación de una sociedad civil global y un debate en torno a una ciudadanía cosmopolita y postnacional (la persona dirige sus reivindicaciones a todos los estados sin excepción).

Antes de continuar, cinco precisiones (Garzón, 1997) a modo de síntesis y para acabar de situar el debate sobre la multiculturalidad.

La primera: la multiculturalidad no es un problema ni un ideal sino el resultado de un proceso sociohistórico. Hay que diferenciar, por tanto, un uso descriptivo (la realidad observable de la coexistencia dentro de un mismo territorio de culturas diferentes), de un uso normativo (multiculturalismo, un modelo de sociedad donde la relación entre culturas existentes es de igualdad y donde todas tienen un mismo reconocimiento en la esfera pública). Cuando las críticas sobre la noción de

---

<sup>53</sup> G-8, BM, GATT, OCDE,

multiculturalidad se relacionan con la democracia, lo hacen sobre el uso normativo (multiculturalismo). Cuando relacionamos multiculturalidad con ciudadanía debe usarse de forma descriptiva (multiculturalidad) para reflejar la coexistencia de una pluralidad de culturas bajo un mismo marco político.

La segunda: la multiculturalidad no es ninguna amenaza para la democracia, lo único que hace es cuestionar la capacidad del sistema democrático actual para gestionar el proceso de multiculturalidad sin negarlo o caer en contradicciones como sostener una esfera privada multicultural y una esfera pública monocultural. La democracia se ha basado en la diferencia entre la esfera pública y la esfera privada, suponiendo una cierta coherencia al combinar ambas esferas, intentando difícil equilibrio en la gestión de la igualdad y la diferencia; pero este equilibrio sea hace cada vez más insostenible y emergen las contradicciones y roces entre esfera privada y pública.

La tercera: la multiculturalidad es una especificidad de nuestras sociedades, unas sociedades que se han construido siguiendo una lógica de igualdad uniformadora y asimilacionista, y no entre sociedades o modelos de sociedad. Centrar el debate entre sociedades y caer en la trampa del conflicto entre civilizaciones fomenta la fragmentación social y puede generar efectos devastadores.

La cuarta: la multiculturalidad no es algo ajeno a las personas, ya que no son sólo las sociedades, sino las personas, las que son multiculturales (identidades complejas). La gestión de la multiculturalidad no es una realidad que se construye desde arriba, por decisiones de la élite política, sino desde abajo, estando presente en las personas y expresándose a través de sus conductas.

Por último, la quinta: cuando se habla de gestionar la multiculturalidad nos estamos refiriendo a cómo gestionar el espacio público, ya que de lo que se trata es de incluir en el espacio público realidades multiculturales existentes en el espacio privado. En términos de identidad y de ciudadanía, la multiculturalidad debe entenderse como un debate sobre la identidad pública -no la identidad privada-; y sobre la persona como ciudadana – no sobre la persona en sus múltiples identidades individuales, personales y privadas-.

### **Multiculturalidad: perspectivas.**

A la hora de enfrentarnos al fenómeno de la multiculturalidad, podemos hacerlo desde diferentes perspectivas. En función de cada una de estas miradas, la multiculturalidad planteará un reto diferente y serán diferentes los objetivos que se intenten alcanzar.

Desde una perspectiva jurídico-política, los temas centrales son el pluralismo cultural, la idea democracia, las políticas de la identidad, el debate ciudadanía/extranjería o el Estado-nación. La cultura se entiende como un patrimonio singularizado y un conjunto de prácticas legitimadas e institucionalizadas. El discurso predominante en multiculturalidad es la búsqueda de la autoestima de los grupos minoritarios mediante políticas de afirmación. Las cuestiones clave que se han abierto desde esta perspectiva son los debates entre las posiciones comunitaristas y liberales, los contenidos de la leyes de extranjería, o las condiciones para la representatividad y la ciudadanía.

Desde una perspectiva social, se enfocan las transformaciones sociales de las sociedades contemporáneas que han ido configurando los distintos procesos de muticulturalidad, siendo el objetivo alcanzar formar positivas para la convivencia. Se subraya la toma de conciencia sobre la diversidad cultural y sobre las tensiones existentes en la coexistencia de grupos culturales diversos.

Desde una perspectiva económica, se considera la globalización-internacionalización de la vida económica traducida en una economía de consumo, producción y comunicación, que ha desbordado la soberanía de los Estados y suscita formas de identidad cada vez menos sociales y más culturales. Se ve el multiculturalismo como polo fragmentario simbólico en tensión con la globalización.

Desde una perspectiva epistemológica, el multiculturalismo evidencia la falta de consenso sobre puntos de referencia tradicionales, como por ejemplo la propia noción de cultura. Se cuestionan los discursos en torno a la universalidad, lo diverso, *el extranjero*, el poder de la cultura; todo ello en contraposición con lo que consideramos como propio. El objetivo es de-construir lo dado, poner en tela de juicio el propio marco cultural. Desde esta perspectiva se propicia una lectura crítica y se persigue la

emergencia de visiones abiertas a un nuevo horizonte de significados y las aportaciones de diferentes textos civilizatorios y culturales.

Desde una perspectiva ético-política, entendiendo la ética como disciplina práctica (política), se busca una complementación entre el particularismo de la pluralidad de tradiciones culturales y el establecimiento de un derecho “unitario” que contemple una fundamentación moral con validez universal. El debate se centra en cómo hacer justicia ante una diversidad de tradiciones que implican estilos de vida y configuraciones de la realidad diversos, siendo respetuosos/as ante las singularidades culturales, pero no renunciando a los referentes universales de justicia. Se plantea aquí la necesidad de un diálogo cultural que sepa encontrar los cauces para compatibilizar la realidad de la diversidad con la aspiración del marco ético unitario.

Desde la perspectiva educativa, es desde donde se dejó sentir de manera más inmediata el impacto fenómeno de la multiculturalidad. La escuela introduce a las personas de una determinada comunidad en el mundo de la cultura, transmite los valores y reproduce las desigualdades sociales o étnico-culturales, en la medida que forja patrones mentales que favorecen actitudes de marginación, racismo y xenofobia. La educación se constituye como una fuente con gran potencial homogeneizador que nos introduce de manera espontánea al monoculturalismo, de ahí la necesaria revisión y los cuestionamientos de todos los aspectos educativos en la búsqueda de propuestas más inclusivas, menos homogeneizadoras y respetuosas con las diferencias.

Desde una perspectiva religiosa, la multiculturalidad plantea un nuevo contexto de pluralismo religioso que nos conduce a cambiar la forma de pensar la identidad religiosa y a redefinirla bajo el presupuesto de la necesidad de establecer un diálogo interreligioso. Se entiende que todas las culturas son igualmente válidas, al ser todas ellas formas de vida compartidas que influyen en el conocimiento y en los valores de las personas pertenecientes a esa cultura. Esto implica que la manera en que percibimos y definimos la realidad está condicionada culturalmente. Se trata entonces de entender las religiones como hechos históricos y productos culturales diferentes entre sí, pero que comparten una estructura (de sentido) análoga y de igual validez.

Desde una perspectiva de género, la multiculturalidad plantea la necesidad de “dar un giro” a algunos de los temas centrales del feminismo: el sujeto del feminismo, la cuestión de la diferencia, la identidad femenina, las relaciones poder / agencia, la articulación con otras divisiones sociales, etc. Es fundamental, desde esta perspectiva, la crisis de representación y la necesidad de incorporar “otros feminismos” y otros modos de “ser mujer” frente al sujeto hegemónico de la reivindicación feminista occidental. Por otra parte, la perspectiva feminista en el contexto multicultural puede ayudar a librar la batalla contra el etnocentrismo, el relativismo cultural o el prejuicio culturalista, así como alertar de peligros que acechan a las mujeres en el debate multicultural como la sobrecarga de identidad, la utilización del cuerpo de la mujer como frontera y como espacio de control social, etc.

El referente básico para una gestión aceptable de la multiculturalidad debe ser la denuncia y la lucha contra la discriminación en cualquiera de sus formas así como el respeto al pluralismo. Toda discriminación implica cosificar al otro diferente. La no-discriminación impone que tratemos a las personas como seres humanos con independencia de otras concreciones o particularidades, centrándonos únicamente en su condición humana. Pero claro, las personas abstractas al margen de sus pertenencias grupales no existen. La *tolerancia* tiene un sentido de *soportar* lo que no podemos evitar o no consideramos como algo bueno en sí mismo, por lo que desde el punto de vista de las relaciones multiculturales, quizás no sea adecuado aplicar una no-discriminación basada en la tolerancia, ya que lo que se tolera en las personas puede no depender de la propia voluntad (por ejemplo, el color de la piel o el sexo); sí podría aplicarse, teóricamente, a alguna característica cultural cuyo mantenimiento se nos presenta como voluntario. El concepto de *respeto* supera al de tolerancia desde el reconocimiento de la dignidad del Otro: lo que se respeta es la persona y su libertad, no propiamente su conducta o convicción, que pueden juzgarse incorrectas respecto a lo que se considera la verdad.



Otro concepto clave es el de *autonomía*, que nos conduce directamente al viejo debate entre el reconocimiento individual y el reconocimiento colectivo<sup>54</sup>, el supuesto ético más elemental en las relaciones entre grupos culturales es que los miembros de un grupo no pueden discriminar a los componentes de otro (trabajo, educación, vivienda, participación política, salud,...) precisamente por su condición de pertenencia grupal. Además, muchos de los aspectos de la vida de las personas sólo pueden vivirse plenamente cuando son vividos como grupo, desde la expresión social y colectiva de lo identitario. Frente a este hecho, se sitúa el respeto ineludible a la libertad individual de las personas frente pretensiones o reivindicaciones colectivas identitarias que supongan su negación, su postergación o su subordinación a las directrices o normas grupales. El debate plantea la búsqueda de un equilibrio difícil que quizás sólo puede ser negociado cada vez que lo demande la realidad concreta de la convivencia. Ejercitamos nuestra autonomía y negociamos nuestra identidad a partir de nuestro entorno cultural (horizonte de sentido) el cual se nos presenta como límite y como posibilidad. La autonomía personal es siempre culturalmente contextual. Hay que armonizar la autonomía individual con la pertenencia grupal.

Otro concepto clave es el *reconocimiento*, ya que construimos nuestra identidad personal (y colectiva) enraizada, crítica y creativamente, en nuestras tradiciones culturales. Si a la autonomía del Otro le corresponde el respeto, a su identidad le corresponde el adecuado reconocimiento. Sólo desde la premisa de un adecuado reconocimiento se puede entrar en la interrelación como un interlocutor válido. Pero hay que dar un paso más, desde la moral o la ética del reconocimiento a la política del reconocimiento, que es a la vez política de la identidad y de la diferencia. Cada interlocutor está situado en un contexto concreto, integrado por elementos culturales

---

<sup>54</sup> La postura liberal atribuye la autonomía a los individuos con independencia de sus pertenencias grupales, considerando que la persona se puede construir con total creatividad, al margen de sus marcos de referencias o pertenencias sociales y grupales, como un ente aislado que se hace a sí mismo. La postura comunitarista plantea que lo decisivo inicialmente es la pertenencia a una comunidad ya que no existimos ni podemos reconocernos independientemente de nuestros contextos vitales comunitarios concretos. Existen muchos riesgos dentro de las posturas comunitaristas (reproducir tradiciones, xenofobia con los/as extraños/as, etc.), pero en la sensibilidad comunitarista hay un momento de verdad que matiza decisivamente el modo liberal clásico de concebir la autonomía y que va a ser muy importante para plantear las relaciones entre culturas.

diferenciados, con los que forma parte del diálogo social. El diálogo funcionará de modo adecuado si por ambas partes se da presunción de validez al contexto del Otro ya que de otro modo sólo tendríamos relaciones de dominación.

### **Seres multiculturales, grupos y disidencias.**

La multiculturalidad es una expresión de la condición humana: el ser humano no es un ser natural, sino que llegamos a ser humanos sólo por esquemas culturales en virtud de los cuales ordenamos y dirigimos nuestra vida. Las estructuras culturales no son un añadido a la existencia humana, sino que son su condición de posibilidad. Nos concretamos como seres humanos en múltiples culturas diferenciadas: toda creación cultural es una creación particular, esto es, una entre las posibles. El monoculturalismo es una ilusión, un proyecto, que consiste en la imposición de una cultura particular, de un determinado modo de ver el mundo; pero los seres humanos siempre viviremos en una pluralidad cultural. De lo que se trata es de gestionar adecuadamente las relaciones: regular excesos, dinamizar potencialidades y asumir respetuosamente la creatividad y la riqueza de la que somos capaces, ya que es un hecho incuestionable que los seres humanos nos realizamos en culturas particulares y nos constituimos, como tales, en grupos culturales diferenciados.

Los grupos culturales o identidades colectivas suponen una organización social de la diferencia cultural (dimensión institucional); y esto implica que los grupos culturales se construyen generando y manteniendo fronteras (Barth; García Martínez, 2008a). Para definir las fronteras hay que subrayar o enfatizar determinadas características propias (endogrupo), frente a las de otros grupos (exogrupos). Así surgen las dinámicas de autoadscripción y las dinámicas de heterodesignación acerca de la pertenencia o no al grupo. El conocimiento (estereotipado, superficial, amplificando las diferencias) de los Otros, es de vital importancia de cara a la construcción de la identidad colectiva del endogrupo. La configuración del grupo cultural es una empresa política compleja que implica la autoafirmación cultural y la generación de relaciones y estructuras de poder. Se fomenta un proceso de pertenencia/inclusión y exclusión: nosotros frente a los

Otros; y se definen una relaciones intragrupal (cohesión e identidad) frente a unas relaciones extragrupal (que tienen que beneficiar al grupo sin amenazar su identidad). Se intenta generar, también, una justificación ética de las dinámicas relacionales endo/exogrupal. Los grupos culturales, de los que las minorías étnicas que se van generando en los países de acogida, son una expresión, se van construyendo en base a relatos épico, genealogías, metáforas y límites, que se insertan en el grupo cultural mayoritario y hegemónico, muchas veces ilusorio, que intenta potenciar y sostener la idea de patria del estado-nación. Se dibujan los límites (fronteras, murallas o puertas, símbolos de unas normas de inclusión/exclusión) que no se pueden desbordar, traspasar, transgredir, bajo el riesgo de quedar excluido y/o subir una sanción punitiva. Son las dinámicas endo y exogrupal. Estas genealogías, relatos épicos y metáforas, provocan un componente emocional que es de vital importancia a la hora de entender las relaciones multiculturales. La importancia de la genealogía, el compartir los mismos ascendientes, el supuesto de la solidaridad interna (los hermanos), la pervivencia del grupo antes el peligro que representa la colonización del relato de los Otros; serán los elementos que manipulados convenientemente se podrán convertir en el caldo de cultivo del racismo o la xenofobia. La conciencia de grupo, la emocionalidad que surge de la conciencia colectiva de la identidad cultural tiene un componente afectivo, un sentimiento de pertenencia que conecta con los motivos sociales básicos de los seres humanos. Si no existe, a la vez, una conciencia de la complejidad y la dinamicidad de las dinámicas identitarias a nivel interno y externo, de la importancia de preservar el derecho a la disidencia, la identidad se convierte como dice Maalouf (2006), en asesina, y nosotros en víctimas fáciles para la manipulación interesada, el dogmatismo y la irracionalidad, así como colaboradores (conscientes o inconscientes) en dinámicas de exclusión y segregación.

### **La gestión de la multiculturalidad.**

Las relaciones que se generan entre los grupos culturales pueden ser de naturaleza muy diferentes. Algunas de ellas están relacionadas directamente con la gestión que

podemos hacer de la multiculturalidad. La mediación intercultural se deberá cuestionar estas posibles relaciones a la hora de plantearse el horizonte al que quiere aspirar con la gestión que haga de las relaciones en conflicto, por eso considero importante hacer una revisión de estas conceptualizaciones.

El *racismo* y la *xenofobia* son relaciones de dominio manifiesto con tres variantes: explotación, marginación o segregación y exterminio. Se apoyan en un conjunto de creencias y actos antisociales fundados en la ilusión/ideología de que las relaciones discriminatorias entre los grupos humanos están justificadas por razones de orden, generalmente, biológico. Hay muchos tipos de racismo<sup>55</sup>, no me voy a detener aquí en profundizar en el tema, sólo decir que desde el racialismo más básico y clásico hasta el racismo indirecto o las nuevas versiones de racismo encubierto que vivimos en la actualidad, se ha avanzado desde la idea de raza hasta la de cultura: un racismo cultural esencialista.

El *asimilacionismo* se basa en generar relaciones a través de las cuales una cultura absorbe otra (sobre todo a partir de las esferas públicas). El objetivo es la unidad etnonacional y la homogeneización cultural frente al peligro de descomposición y de pérdida de identidad que supone el contacto con lo diferente; para ello se apoya en argumentos paternalistas basado en la protección, etnocentristas como legitimación de lo propio como lo universal y verdadero; o de cohesión social como defensa del caos. Hay distintas versiones, desde un asimilacionismo débil (un asimilacionismo parcial de prácticas y aspectos concretos), hasta un asimilacionismo fuerte (un asimilacionismo total e impositivo que persigue aniquilar la cultural del Otro). También hay un asimilacionismo impuesto y un asimilacionismo asumido, no me atrevo a decir si libremente, ya que el estado-nación en sus múltiples representaciones, puede forzar e inducir de modos muy sutiles. En cualquier caso, se tendría que garantizar un reconocimiento de todas las identidades culturales para poder asegurar que los procesos de toma de decisiones responden a opciones elegidas en libertad y no desde la coacción, el miedo o la violencia simbólica.

---

<sup>55</sup> WIEVIORKA, M. (1992); GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998).

La *integración* es un concepto muy próximo al de asimilación, aunque se propone como algo distinto resaltando que en la integración debe darse una bidireccionalidad desde la autonomía de las personas en contacto, intentando aproximar el término al interculturalismo. Desde mi posicionamiento es un concepto discutido y discutible, ya que surge la pregunta inevitable de quién se tiene que integrar y dónde, así como la dificultad de asegurar esa bidireccionalidad, en caso de que sea ésta posible desde planteamientos integracionistas.

El concepto de *inclusión* se usa para reclamar de todos (los residentes en un Estado, pertenecientes a una institución, integrantes de un grupo, etc.) disfruten de todos los derechos plenamente. Es un concepto complementario a la integración y al multiculturalismo.

El *multiculturalismo* parte del hecho de que hay grupos culturales minoritarios en contacto con otro mayoritarios (hegemónicos). Las minorías reclaman visibilidad social y una determinada presencia pública y se plantea el derecho a la diferencia cultural y las consiguientes políticas de la diferencia o del reconocimiento. El multiculturalismo en sentido estricto es 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. Si las etnoidentidades deben mantenerse en la esfera privada, el multiculturalismo nos plantea el debate de los derechos colectivos. Desde posicionamientos neorracistas, el multiculturalismo puede favorecer la exclusión, ya que la mera coexistencia en el respeto no potencia la construcción de identidades complejas. Los grupos culturalmente marcados de modo particular (étnicos, religiosos,...) deben considerarse a sí mismos como grupos dentro de la esfera privada.

El *interculturalismo*, sin embargo, propone relaciones significativas de intercambio, interinfluencias diversas entre colectivos culturales que, manteniendo sus identidades propias, las hacen evolucionar positivamente, estimuladas precisamente por la mutua relación. El ideal son relaciones explícitas entre grupos culturales, que motiven interacciones en libertad y en igualdad de condiciones, desde la convicción de que estas relaciones favorecen el mutuo enriquecimiento y el crecimiento de ambas

culturas/grupos culturales. El interculturalismo da un paso más dentro del proceso de multiculturalidad: establecidas unas condiciones normativas y políticas que garanticen la igualdad y el respeto (que es lo que pretende garantizar el multiculturalismo), el siguiente paso es promover la interacción y la interrelación entre las personas. Más allá del respeto, es la constatación de que en otras culturas existen valores e interpretaciones con las que es positivo entrar en contacto.

El *mestizaje cultural* propone que los grupos culturales se interrelacionen para que se vayan fusionando entre sí, de tal modo que creen una nueva cultura que realice la síntesis de lo mejor de cada una. La idea es fomentar relaciones culturales intensas encaminadas a disolver las diferencias grupales desde el horizonte de una cultura común sintetizadora. No se refiere a mestizajes “a la fuerza”; tampoco, aspira a un mestizaje universal y permanente; más bien se hace extensible a los préstamos entre culturas que sigue deseando mantener su identidad, algo que también está presente en el interculturalismo. Es quizá la misma palabra “mestizaje” la que tiene un efecto liberador, más el contenido, que puede equipararse al interculturalismo.

El *transculturalismo* tiene como objetivo potenciar identidades personales ricas que no pueden ser estructuradas únicamente dentro de los límites de una cultura. Plantea una forma de vida por la cual la identidad personal pasa necesariamente por el cruce y el mestizaje cultural, apoyada en una política de mestizaje y de sincretismo amplio, al favorecer relaciones transversales interactuantes y mutuamente transformadoras, constituyendo una especie de red en que las diferencias se interpretan con vistas a la formación de síntesis inéditas. La idea es configurar una gestión de la multiculturalidad que permita la construcción de identidades complejas o metaculturales, siempre abiertas y en reconstrucción a través de la confrontación dialógica con los Otros que conforman el género humano, de manera que sea relativizada permanentemente toda identidad colectiva.

La *aculturación*, en definitiva, es un fenómeno que se produce cuando grupos de individuos que pertenecen a distintas culturas participan en contactos directos, con los consiguientes cambios en las pautas culturales originales de ambos grupos. Conlleva contactos, influencias recíprocas, aunque sean de un alcance muy distinto en cada uno

de los grupos e individuos, y cambios en ambos grupos y en sus miembros. (Ariño, 2009: 123). Tiene dos dimensiones: el grado en que los individuos participan en la vida cultural de la nueva sociedad (participación) y, el grado en que mantienen su identidad cultural original (fidelidad): *“al conjugar estas dos dimensiones (orientación hacia el propio grupo y preferencia por la continuidad cultural, de un lado, y orientación al contacto con otros grupos y participación en sus pautas culturales, de otro), se obtienen cuatro estrategias para las relaciones interculturales: integración, asimilación, separación y marginalización.* (Ariño, 2009: 123).

Los flujos migratorios, que producen esta situación de pluralismo constitutivo, es decir, de multiculturalidad. Este hecho provoca cambios en las preferencias, las actitudes y las creencias que guían los contactos entre los grupos diferenciados: *“El pluralismo etnocultural constitutivo tiene que ver con la situación en que se encuentran las sociedades contemporáneas, en las que una parte significativa de la población residente es de origen inmigrante y está dispuesta a mantener sus modos de vida y valores en los contextos de inmigración, rechazando de manera radical cualquier forma de asimilación.”* (Ariño, 2009: 117)

Este autor plantea cuatro modelos teóricos de aculturación (2009: 134):

<b>MODELOS TEÓRICOS DE ACULTURACIÓN</b>			
MODELOS	AFIRMACIONES		
	COGNITIVA	PROSPECTIVA	POLÍTICA
ASIMILACIONISTA	Existe la diversidad...	...pero unas formas son más valiosas que otras. El modelo ideal es el liberal.	Política de asimilación individual.
MULTICULTURAL	Hay diferencias sustantivas...	...pero pueden ser reconocidas y armonizadas.	Política de reconocimiento de los grupos.
SEGREGADOR	Hay diferencias sustantivas...	...y no son armonizables. El choque es inevitable.	Política de separación de los grupos.
PRAGMÁTICO	Hay diversidad y los conflictos son inevitables...	...pero también puede haber convivencia y comunicación.	Política de mediación intercultural

Como decía, la posición asimilacionista sostiene que el pluralismo cultural debe subordinarse a la aceptación de los valores propios del consenso liberal en torno a los derechos individuales (2009: 134); la concepción multicultural defiende la viabilidad del reconocimiento de los derechos de las diversas identidades colectivas, cada una de las cuales vive inmersa en su nicho (“juntos, pero no revueltos”) (2009: 135); la segregación generalizada, parte de que el choque es inevitable porque unas culturas y otras son incompatibles entre sí. La solución es el aislamiento cultural y el pacto de no agresión (*apartheid* cultural). La postura pragmática, defendida por autores como Baumann (2001) plantea que las culturas siempre han estado en contacto y los conflictos no han conducido necesariamente y de manera regular a choques excluyentes. En este línea de pensamiento se situaría la mediación intercultural al plantear que las dificultades de comunicación se pueden abordar generando mejores dinámicas comunicacionales, centrándose en situaciones reales, en la praxis multicultural de la vida diaria<sup>56</sup>, poniendo en evidencia la existencia de «una red elástica entrecruzada de identificaciones circunstanciales» y de identidades mutables (Baumann, 2001: 151), o identificaciones en términos de Maalouf (2006).

La síntesis de Giménez (2012: 55) es:

<b>Hacia una tipología de Modelos Sociopolíticos ante la Diversidad Cultural</b>					
EXCLUSIÓN Racismo Xenofobia Antisemitismo Apartheid Holocausto Etc.		Discriminación del otro	Legal	Leyes discriminatorias	
			Social	Prácticas discriminatorias	
		Segregación del Otro	Espacial	Guetos residenciales	
			Institucional	Guetización escolar Guetización sanitaria	
		Eliminación del Otro	Cultural	Etnocidio Fundamentalismo cultural	
			Física	Genocidio Limpieza étnica	
		Aparente	Homogeneización	Asimilación	Anglicización Arabización Latinización

<sup>56</sup> Lo que propone Baumann es transformar el “choque de civilizaciones” en un “encuentro de vecinos”.



INCLUSIÓN			Fusión cultural	Melting Pot
	Real	Aceptación de la diversidad cultural como positiva	Pluralismo cultural	Multiculturalismo Interculturalismo

En definitiva, la cultura nos humaniza al ofrecernos un sistema de significaciones que nos aporta una visión de la realidad con la que nos orientarnos en el mundo; aportándonos criterios y horizontes para nuestra toma de decisiones al señalarlos valores y fines (marco de referencia ético-moral); y otorgándonos un referente identitario al integrarnos en un todo colectivo (nuestro grupo cultural). Pero tenemos que ser conscientes de la limitación que nos impone: nuestros referentes van a ser los de nuestra cultura en particular. Hay, por tanto, dos modos de vivir la cultura: desde una posición esencialista, monocultural, rígida; o desde una dimensión procesual y dinámica, tal y como sostiene el modelo intercultural. Al margen de nuestra pertenencia cultural y de nuestra inmersión en un determinado grupo cultural, es muy importante el modo concreto en que vivimos esta inmersión, la cual puede ir desde la estricta y dura sumisión, hasta una inserción crítica y creativa. Lo que se propone desde el modelo intercultural es vivir identificaciones (Maalouf, 2006), no identidades, ya que lo que tiene que primar es nuestra acogida voluntaria, nuestra elección, nuestra asunción crítico-creativa. No se trata de mantener una única lealtad hacia una única cultura, tal y como dice Maalouf, si algo nos ha enseñado el siglo XX es que ninguna doctrina, por sí misma, es necesariamente liberadora, ya que todas pueden caer en desviaciones (2006: 59); se trata de hacernos conscientes de nuestra complejidad y de nuestra capacidad de a la hora de transformar las relaciones en las que nos insertamos: *“no cambian los textos, lo que cambia es nuestra mirada. Pero los textos no actúan sobre las realidades del mundo más que a través de nuestra mirada, que en cada época se fija en determinadas frases y para por otras sin verlas.”* (2006: 57).

### 3.3. INTERCULTURALIDAD: EL VIAJE HACIA UNO MISMO.

*El Otro me mide con una mirada incomparable con aquélla por la que lo descubro.*

E. LÉVINAS

En el apartado anterior señalé cómo los términos multiculturalismo y pluriculturalismo denotaban simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en un mismo entorno (sociedad, comunidad, escuela,...). La opción intercultural<sup>57</sup> parte de las limitaciones del multiculturalismo, así como de la crítica hacia los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias corriendo el riesgo de encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable, reforzando las fronteras entre los grupos y acentuando los riesgos de intolerancia y rechazo entre personas y/o colectivos diversos. La multiculturalidad pone el acento en la especificidad de cada cultura y la necesidad de su reconocimiento, mientras que la interculturalidad se centra en la relación entre culturas. La multiculturalidad incide la diferencia reclamando el reconocimiento de las identidades, mientras que la interculturalidad busca los espacios en común sobre los que sea posible establecer vínculos e interactuar. Una y otra son necesarias, la segunda como evolución de la primera. La multiculturalidad busca la coexistencia y la interculturalidad la convivencia: *“El multiculturalismo parece conformarse con la coexistencia, o en todo caso espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro; sin embargo, la perspectiva intercultural sitúa la convivencia entre diferentes en el centro de su programa, por lo que incorpora un mensaje de regulación pacífica de la conflictividad*

---

<sup>57</sup> Cuando los términos multiculturalidad e interculturalidad se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico y pueden ser intercambiables, siendo más frecuente el término "multicultural" en la bibliografía anglosajona y el "intercultural" en la europea continental.

*interétnica, de la que nada o poco dicen los multiculturalistas. Si el multiculturalismo aborda la diversidad, el interculturalismo trata de ver cómo construir la unidad en la diversidad.” (Giménez, 2012: 58)*

La crítica más potente que se hace al multiculturalismo se centra en su incapacidad para asegurar, en la práctica, un verdadero acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y los miembros de grupos minoritarios. Se puede ser respetuoso con las culturas diferentes y caer en el relativismo cultural; o practicar la tolerancia desde la seguridad de la pertenencia al grupo cultural dominante, desde el paternalismo o desde la superioridad, sin valorar culturas o prácticas que siguen reducidas a la esfera de lo privado. El multiculturalismo consiguió importantes avances al hacer frente a la gestión de las diferencias con las políticas de reconocimiento, pero se quedó corto en sus expectativas de promover un marco efectivo para relaciones multiculturales positivas.

La interculturalidad es un modelo que, desde su raíz, sostiene la necesidad de un nuevo marco de relaciones más democráticas y más justas para todos los seres humanos. Su objetivo es la capacitación de los sujetos y la promoción de unas relaciones interculturales de convivencia pacífica, de solución negociada de los conflictos, de respeto y de superación de las diferencias existentes entre los grupos humanos. Desde esta perspectiva, como sostiene Giménez, se puede entender el multiculturalismo y la interculturalidad *“como concreciones sucesivas del paradigma pluralista”* (2012: 51).

La interculturalidad, para mí, es un proyecto, una actitud, un compromiso, con una finalidad eminentemente práctica y fijada a la realidad. Es cierto que el modelo intercultural hace referencia a una propuesta analítica y cognoscitiva que intenta ofrecer alternativas a los problemas planteados por la complejidad de las relaciones multiculturales; pero siento que no ofrece tanto teorías, como esquemas, formas de pensar, metodologías y modelos ya que sus finalidades entran de lleno en el campo de la ética, del compromiso personal y de la justicia. Pretende, sobre todo, capacitar para el ejercicio de una ciudadanía compleja propia de sociedades multiculturales (competencias interculturales, comunicación intercultural, mentes interculturales,

identidades complejas, etc.): *“su aportación específica está en el énfasis que pone en el terreno de la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados. El núcleo de la novedad interculturalista se halla en proponer algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia, principios estos ya asumidos en el ideario pluralista.”* (Giménez, 2012: 56). Esto hace que las propuestas interculturales deban estar sujetas a su contexto y a las relaciones donde se inserta. No entiendo la interculturalidad como algo que viene de arriba y aterriza en las comunidades, sino como algo que surge de la comunidad y de cómo ésta intentar solucionar sus diferencias culturales a partir de la generación de modos interculturales de relacionarse.

El campo educativo ha sido y es, un ejemplo concreto de cómo ha ido surgiendo alternativas interculturales a la hora de gestionar una diversidad que, debido a la inmigración, evidenció la necesidad de atender lo diverso por plantear contexto de interculturalidad significativa. Es éste un motivo más por el que quizás debemos dar las gracias a los que vinieron y siguen viniendo, nos situaron frente a una realidad de pluralidad a la que éramos ciegos, aunque ya existía, ya que la diversidad y la pluralidad ya estaban presentes desde siempre, aunque no fuera ésta una diversidad en base a la nacionalidad de origen.

Los modelos explicativos de los que se había servido la educación para tratar la diversidad cultural, antes de que se abordara desde una perspectiva eran, básicamente, de dos tipos: o modelos basados en el déficit a partir de una consideración negativa de las diferencias entendidas como carencias con respecto a un modelo ideal y homogeneizador; o, modelos diferenciales que entienden que las diferencias son consustanciales al ser humano, pero que corrían el riesgo de enfatizar en exceso lo diferencial y esencializarlo. La interculturalidad facilitará una forma nueva de afrontar la diversidad y el pluralismo más allá de estos enfoques, porque *“va más allá de la comprensión de la compleja relación entre culturas diversas y 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 diferentes. La*

*interculturalidad surge como respuesta y alternativa al asimilacionismo, y propugna el reconocimiento de la diversidad cultural, del derecho a la diferencia, y de la valoración de todas las culturas por igual, pero también de su carácter esencialmente aperturista y de su posible modificación mutua.* (Escarbajal, 2013: 93) La educación intercultural sería, en este sentido, 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 promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos, lo cual demanda, en su concreción social, la paridad de derechos y oportunidades educativas y vitales para todos los miembros de una sociedad.

Lo que las propuestas interculturales favorecen es evitar tener una visión superficial de las culturas y de lo cultural; ser conscientes de que la diversidad cultural es algo que nos rodea y entra dentro de la normalidad en los grupos humanos, teniendo en cuenta que cuando hablamos de diversidad no sólo hacemos referencia a diferencias culturales. La visión de cultura también se ve modificada desde esta perspectiva al romper el esencialismo de la cultura como todo homogéneo, como tesoro que hay que preservar, como estático centro donde residen las esencias que nos humanizan. La interculturalidad nos enseña que las culturas no son, en sí mismas, homogéneas ni estáticas, sino que están vivas; son dinámicas y como sistemas abiertos, evolucionan gracias a los contactos y los procesos de influencias recíprocas con el entorno: *“una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural.”* (Todorov, 1988: 22).

Las claves de partidas son: 1) entender que todos los seres humanos somos multiculturales y todas las culturas son dinámicas e interactúan en un proceso de influencia mutua; 2) ser conscientes de la propia condición etnocultural, evitando el riesgo del etnocentrismo y la jerarquización cultural; 3) aceptar que la sociedad es multicultural, y que esta multiculturalidad no sólo es efecto de variable como la etnicidad o la nacionalidad, sino que también se debe a variables microculturales como la familia, la religión, la edad, la clase social o la orientación sexual; 4) no ignorar ni obviar los conflictos culturales que surgen cuando la interpretación de los patrones de

información compartidos que constituyen la cultura, no se comparten con los demás, ya que cada persona vive e interpreta los significados culturales desde su propia singularidad y experiencia vital. Desde estos presupuestos, la interculturalidad promueve una nueva conciencia mental y afectiva que permite a la persona negociar nuevas formas de realidad. El estilo intercultural de pensamiento es tolerante con las diferencias culturales, las ambigüedades del conocimiento y las variaciones en la perspectiva humana. Ser intercultural es ser consciente y capaz de incorporar y sintetizar diferentes sistemas de conocimiento cultural en uno mismo. Y enfatizo la palabra *compromiso*: es un compromiso intelectual y ético con la unidad fundamental del ser humano que nos lleva a reconocer, legitimar, aceptar y apreciar, las diferencias fundamentales entre personas de diferentes culturas.

Los principios del enfoque educativo intercultural (Besalú, 2012, 2007, 2006, 2002a; Giménez, 2012; Leiva, 2015a, 2014b, 2012; Soriano, 2012, 2007) son: 1) promover el respeto por todas las culturas coexistentes aceptando los modos de pensar y las formas de vida alternativas, evitando y rechazando cualquier modalidad asimilacionista; 2) defender que la educación intercultural es relevante para todas las personas, no sólo para las pertenecientes a las minorías culturales; 3) asumir que ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de una sociedad tienen una solución unilateral, siendo las medidas educativas sectoriales dentro de un modelo de sociedad global más equitativo; 4) desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas; 5) promover la generación y la introducción de innovaciones en todos los niveles y dimensiones educativos, formales e informales, así como la adopción de una perspectiva intercultural en toda decisión y acción pedagógicas.

Nuestro modo de entender la educación intercultural, muy cercano al llamado *multiculturalismo teórico* de Kincheloe y Steinberg (1999), considera imprescindible una contextualización de los fenómenos de discriminación y choque cultural dentro de un marco más amplio que tome en cuenta la desigualdad y la injusticia social en todas sus manifestaciones. Desde el enfoque intercultural se debe analizar el modelo social,

económico y cultural en el cual se desarrollan las relaciones entre las personas, ya que en nuestra sociedad las relaciones culturales están integradas en un determinado modelo de desarrollo socioeconómico que sigue agravando las desigualdades ya existentes.

Como sostiene Carlos Giménez para que el potencial antirracista, antiasimilacionista, integrador y convivencial de la intercultural se pueda hacer realidad, el marco social y político donde se inserten las medidas interculturales debe cumplir una serie de condiciones: a) el desarrollo humano como aumento de las opciones y oportunidades de las personas, especialmente de los más débiles y desfavorecidos; b) la democracia pluralista e incluyente; y c) la nueva ciudadanía. *“Sin ese marco, el interculturalismo –y esta afirmación la podemos generalizar a toda modalidad de pluralismo cultural- corre el riesgo de quedar en un nuevo etnicismo o culturalismo, al desconectarse los “temas culturales” de su encuadre socio-económico y cívico-político.”* (2012: 58)

Limitar fenómenos como el racismo a meros choques culturales o a simples problemas derivados de la convivencia multicultural, implica una manipulación y una desvirtuación de los mismos, relegarlos a un espacio donde no nos será posible encontrar causas adecuadas para entenderlos, explicarlos y prevenirlos de un modo radical. La interculturalidad nos enseña cómo la percepción de la diferencia es utilizada para consolidar y legitimar un sistema socioeconómico apoyado en una imagen de nosotros mismos y de la historia concebida en función de sus intereses. Los miembros de las minorías tienen asignadas unas determinadas posiciones sociales, unas zonas específicas de actuación y de participación que no pueden sino asumir, y que coinciden con las fronteras étnicas que deciden qué es lo permitido o lo inadmisibles en lo que a relaciones interétnicas se refiere. De este modo, a través de un proceso productor y potenciador de estereotipos, las minorías, además de desempeñar el papel que se les asigna, están cumpliendo una serie de funciones que benefician al sistema que las discrimina: chivo expiatorio, mano de obra barata o referente dialéctico necesario para la construcción de una identidad apoyada en intransigentes argumentos de tipo nacionalista, religioso o cultural de las capas más castigadas por el sistema económico. La interculturalidad, teniendo como eje central este argumento, puede servir como

instrumento crítico, como herramienta para desmontar los falsos y tendenciosos discursos que posibilitan la discriminación étnica. Se trata de trabajar para ir generando un nuevo modelo de convivencia basado en la igualdad y el respeto, pero también implicado socialmente en combatir los factores que inciden en la desigualdad y la intolerancia.

La educación intercultural no es objeto de estudio en este documento sino la mediación en contextos de multiculturalidad, por ello nos vamos a adentrarnos en la temática. Son numerosas las publicaciones en el contexto español que se han ido produciendo desde los primeros años de la década de los noventa hasta la actualidad, desde artículos hasta tesis doctorales. Se ha ido configurando un modelo de educación intercultural en torno a propuestas de un currículum intercultural, enfoques, modelos, guías de buenas prácticas y evaluaciones e programas de intervención. El campo educativo, por su naturaleza de microcosmos social, ha sido en este caso, vanguardia de que poco a poco ha ido incorporándose de forma transversal a otros ámbitos y campos de estudio e intervención como la salud, el trabajo social o la intervención psicológica<sup>58</sup>. La perspectiva de la transversalidad intercultural se traduce en las competencias interculturales que implican entender el mundo desde diversas lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora de las relaciones entre culturas o desarrollar la capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales (Buendía, 2004; Escarbajal, 2015; Leiva, 2015a, 2015b). La mediación intercultural, que veremos en el capítulo siguiente, tiene mucho que aportar en este terreno: el del desarrollo de competencias para la comunicación y el diálogo intercultural.

---

<sup>58</sup> Antolínez, 2011; Aguado, 1997; Andalucía Acoge, 2002; Besalú, 2011, 2007, 2006, 2004, 2002a, 2002b, 2000, 1998; Cabezas, 2011; Carbonell, 2007, 2002; Cárdenas, 2010; Carrasco, 2014; Díez, 2014, 2012; Escarbajal, 2015, 2014, 2013, 2011; García, 2005; García, Sáez y Escarbajal, 1999; García Y Sáez, 1998; Garro y Carrica, 2013; Goenechea y García, 2012; Lacomba, 2006; Leiva, 2015A, 2015B, 2014A, 2014B, 2013, 2012, 2011A, 2011B, 2010A, 2010B; Lluch, 2007; López, 2013; Lozano, Alcaraz Y Colás, 2013; Mancilla, 2014; Márquez y García-Cano, 2012; Merino, 2013; Muñoz, 1998; Rivas, Leite Y Cortés, 2010; Santos, Cernadas Y Lorenzo, 2014; Shuali, 2012; Soriano, 2012; Soriano Y Peñalva, 2011; Soriano Y González, 2010; SORIANO, 2007; Valle y Baelo, 2013; Valle, 2012; VV.AA, 2012; Vila, 2013; etc.



La transversalidad intercultural en su aplicación al género me parece importante en este contexto, ya que una de las historias de vida que presento es la de una mujer inmigrante. La cuestión es cómo se entiende y se analiza la variable género en los procesos de multiculturalidad. Los distintos enfoques multiculturalistas han tenido un impacto en la teoría feminista (Amorós, 2009, 2008, 2007, 2006a, 2006b, 2005, 2004; Cobo, 2006; Guerra, 2014a, 2014b, 2013, 2012, 2002, 2000; Posada, 2010, 2006; Villaba y Álvarez, 2011). Algunos temas, por ejemplo, en cuanto al sujeto de la reivindicación “la mujer”, crisis de representación. La mujer o las mujeres, qué mujer, la blanca occidental, caer en el esencialismo. Esto nos lleva a una segunda y a una tercera cuestión: la cuestión de la diferencia en el caso de las mujeres y las relaciones de poder.

En la teoría feminista se habla, básicamente, de dos tipos de feminismos: el feminismo de la igualdad y el de la diferencia. La idea de “diferencia” y la crítica posmoderna han conducido al pensamiento feminista hacia un cuestionamiento del concepto de “mujeres” como grupo homogéneo. Los feminismos de la diferencia tienen, básicamente, dos vertientes: los feminismos de la ética del cuidado y del pensamiento maternal (con el riesgo de caer en el esencialismo), y los feminismos postmodernos. Para las corrientes feministas postmodernas, el género no es una categoría aislada, no adopta las mismas características en todos los contextos socio-culturales y geográficos, no es lo mismo “ser mujer” en Dinamarca que en Malí. El género se construye, se define y se modifica en función de otros elementos (etnia, religión, clase social, origen nacional, etc.). Hay en estas corrientes una revisión de la conceptualización “mujeres” que lleva a un feminismo “dialógico” en donde no existe un sujeto estratégico “predefinido”, sino que el sujeto del feminismo se define en la interacción y en la acción comunicativa en un sentido habermasiano: todas las mujeres tienen capacidad para transformar sus vidas cotidianas y las desigualdades presentes en sus sociedad. No somos, como occidentales, *salvadoras* de mujeres de las que desconocemos sus textos civilizatorios<sup>59</sup> y al que, paradójicamente, acabamos por negar la agencia

---

<sup>59</sup> *“Las actitudes occidentales son más peligrosas y taimadas que las musulmanas, porque el arma utilizada contra las mujeres es el tiempo. El Occidental congela con focos e imágenes publicitarias la belleza femenina en forma de niñas idealizadas y obliga a la mujer a percibir la edad, es decir, el paso*

condenándolas a la dependencia. El feminismo dialógico recoge las aportaciones de los dos feminismos: igualdad (ética comunicativa, deliberación, consenso,...) y diferencia (reconocimiento de la agencia desde el respeto a las diferencias entre las mujeres). Se trataría de un universalismo (el feminista) más interactivo, donde las vindicaciones de la igualdad se replantean desde el debate universalismo/diferencias, feminismo/particularidades culturales. La tarea es desarrollar una teoría crítica del reconocimiento que defiendan las versiones de la política cultural de la diferencia que sean compatibles con las políticas sociales de la igualdad; de la universalidad sustitutoria a la universalidad interactiva en la que puede hacerse efectivo el diálogo intercultural desde la interpelación (auto)crítica donde se conjuguen coherentemente dos necesidades: la de tener un referente universal (igualdad) para una identidad construida como lo es la identidad de género; y la necesidad de un horizonte regulativo donde puedan interactuar las pluralidades y las diferencias.

Cuando se sitúan las cuestiones de género en el centro de los debates sobre multiculturalismo hay que tener tres precauciones muy importantes, desde mi punto de vista: no caer en el etnocentrismo, no caer en el relativismo cultural y en el prejuicio culturalista, y, por último, no homogeneizar: las culturas son dinámicas y plurales en su propio seno, estando siempre presentes las divergencias y las disidencias<sup>60</sup>.

Antes de finalizar, hay un aspecto en el que quiero incidir y que me parece esencial en la interculturalidad en su vertiente ética, de compromiso y de implicación. Si algo he aprendido gracias a las relaciones en las que me he visto implicada en contextos de interculturalidad significativa es, sobre todo, la necesidad de mirarme: el compromiso intercultural tiene que ver en primer lugar con uno mismo.

La presencia del Otro absolutamente ajeno ante mí es un cuestionamiento radical a lo que yo soy, o creo que soy. Como dice Lévinas: *“el ser es exterioridad: el ejercicio*

---

*natural de los años, como una devaluación vergonzante. Este chador occidental, cortado según el patrón del tiempo, resultaba más disparatado que el fabricado con el espacio, el que imponen los ayatolás.”* (Mernissi, 2006: 245)

<sup>60</sup> Un ejemplo claro de esto que digo son las amplias tradiciones feministas en países árabes: Egipto, Túnez o Marruecos.

*mismo de su ser consiste en la exterioridad, y ningún pensamiento podrá obedecer mejor al ser que dejándose dominar por esta exterioridad. La exterioridad es verdadera, no en una visión lateral que la percibe en su oposición a la interioridad, es verdadera en el cara a cara que no es enteramente visión, sino que va más lejos que la visión.” (2002: 294).*

La filosofía ética de Lévinas tiene mucho que ver con la interculturalidad. Lo primero, quizás, por ser una ética y no una ontología. Y, además, por ser no ser una ética de la tolerancia sino del compromiso y la implicación, de la hospitalidad y la compasión<sup>61</sup>. Lévinas plantea una filosofía de la diferencia que otorga al Otro un estatus no de carencia sino de excepcionalidad, no es un Otro diferente a mí, sino que el Otro me muestra un ser de otro modo que ser. Todo intento de describir, clasificar o sistematizar al Otro es una violencia, un totalitarismo, ya que el conocimiento se apodera de su objeto, lo cosifica. Este planteamiento de la alteridad me sitúa en una manera de entender la interculturalidad donde lo que se cuestiona no al otro diferente, sino donde me cuestiono yo misma. Desde esta perspectiva, la interculturalidad me exige salir del centro (descentración), un ejercicio imprescindible de escapar del etnocentrismo donde estoy instalada y desde el cual miro el mundo: *“La relación con el Otro me pone en cuestión, me vacía de mí mismo y no me deja vaciarme, descubriéndome en tal modo con recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero no tengo más el derecho de conservar nada.” (Lévinas, 2001: 58).* La descentración que la competencia intercultural reclama tiene que ver con la reducción fenomenológica que no es sino “poner entre paréntesis”, suspender todo juicio moral. Como sostenía Husserl, sería acabar con esa “actitud natural” que es nuestra creencia en la realidad del mundo, en su verdad. Por eso en la interculturalidad nos preguntamos: ¿es real mi mundo? o ¿es mi mundo el único que es real? Vaciarnos, quedarnos con lo obvio y tomar conciencia de nuestra interpretación, de la

---

<sup>61</sup> *“(…)ningún rostro podría ser abordado con las manos vacías y la casa cerrada: el recogimiento en una casa abierta al Otro -la hospitalidad- es el hecho concreto e inicial del recogimiento humano y de la separación, coincide con el Deseo del Otro absolutamente trascendente.” (Lévinas, 2002: 190).* (el “rostro” de Lévinas es la idea del Otro en mí).

interpretación que hacemos del mundo.

En el encuentro intercultural se produce un milagro, el diálogo entre dos seres humanos que han decidido verse y aspirar a la comprensión, pero que desde el primer instante de ese encuentro renuncian incluso al requerimiento de la comprensión porque en caso de que ésta no pudiera producirse, siempre quedaría preservada la presencia y el absoluto respeto al Otro diferente. De alguna forma, nunca alcanzamos al conocer al Otro, sólo nos aproximamos a él en un deseo infinito. La educación, la mediación, la psicoterapia, todas pueden ser caracterizadas *“como una relación de alteridad, como una relación con el otro, -el rostro-, la palabra que viene de fuera, que habla en imperativo y que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato. (...) como una acción hospitalaria, como la acogida a un recién llegado, de un extranjero.”* (Bárcena y Mélich, 2000: 126). La experiencia de la interculturalidad es, así, una experiencia ética que implica que *“la experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo centrado en el ‘yo’.”* (Bárcena y Mélich, 2000: 138). Y es una experiencia transformativa porque tras ella no se vuelve al punto de partida, es un movimiento de lo Mismo que va hacia lo Otro son regresar jamás a lo mismo, que diría Lévinas (2001:54).

Además, la relación que plantea Lévinas no es una relación fusional sino asimétrica y tal vez, justamente por ello, es una relación ética. La interculturalidad busca el espacio en común donde poder entendernos, dialogar; pero, y si no encontramos ese espacio, desde qué lugar nos situamos ante el Otro. Si planteamos esta cuestión en el campo de la psicoterapia, qué ocurre cuando el paciente sufre, por ejemplo, un trauma devastador e irreversible. El psicoterapeuta entonces sólo puede estar presente, acompañar, sentir con él y junto a él; y éste estar presente otorga al Otro una dignidad, una humanidad que la relación terapéutica restablece. El Otro extranjero, ajeno, incomprensible, lejano, inclasificable, se sitúa ante mí y me demanda la acogida, la hospitalidad, por encima y más allá de cualquier grado de comprensión o de la posibilidad de compartir algún sentido. Y es este requerimiento ético el que la interculturalidad plantea y el que le otorga esa posibilidad de transformación a las personas que verdaderamente se implican en la experiencia al entender que: “el otro

no nos viene solamente a partir del contexto sino, sin mediación, él significa por sí mismo.” (Lévinas, 2001: 59) porque *“la verdad del ser no es la imagen del ser, la idea de su naturaleza, sino el ser situado en un campo subjetivo que deforma la visión, pero que permite precisamente así la exterioridad de nombrarse, enteramente mandato y autoridad: total superioridad. Esta curvatura del espacio intersubjetivo desvía la distancia en elevación, no falsea el ser, sino que hace posible su verdad.”* (Lévinas, 2002: 295).

## **CAPÍTULO 4.**

### **MEDIACIÓN INTERCULTURAL.**

#### **4.1. MEDIACIÓN INTERCULTURAL.**

#### **4.2. DOS ENFOQUES SISTÉMICOS PARA LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.**

## INTRODUCCIÓN.

*“La traducción puede hacer confluir lo ajeno y lo propio en una nueva figura, estableciendo el punto de verdad del otro frente a uno mismo.”*

GADAMER

La multiculturalidad es una expresión de la condición humana. La diversidad nos rodea continuamente, sólo tenemos que abrir los ojos y querer verla. Cuando hablo de diversidad, no sólo hago referencia a las diferencias culturales, sino a diferencias que tienen que ver con la clase social, con la edad, con la profesión, con el género o con el origen familiar, sólo por citar algunas. Los seres humanos somos constitutiva y potencialmente multiculturales; y la diversidad cultural responde a esta realidad innegable. Mujeres y hombres no somos seres naturales en el sentido de tener una naturaleza humana o una esencia constantes, inmutables y, en consecuencia, independientes del tiempo y lugar en el que nacemos y nos desarrollamos; sino que somos, sobre todo, seres culturales. Es decir, llegamos a ser seres humanos sólo por esquemas culturales en virtud de los cuales ordenamos y dirigimos nuestras vidas. Todas las personas estamos insertas en mundos de vida (paisajes, climas, costumbres, normas, etc.) que nos van proporcionando los elementos a partir de los cuales se van construyendo nuestras identificaciones o identidad(es). Pero si todas las personas somos diferentes, también todas tenemos cosas en común. La interculturalidad es un modelo que sostiene la necesidad de un nuevo marco de relaciones más igualitarias, democráticas y justas para todos los seres humanos. Su objetivo es la capacitación de las personas (competencia intercultural) y la promoción de unas relaciones

interculturales de convivencia pacífica, de solución negociada de los conflictos, de respeto y de superación de las diferencias existentes entre los grupos humanos. Es un modelo político, educativo y social con una fuerte carga de compromiso ético y de defensa de los derechos humanos que pretende ofrecer alternativas y dar respuestas positivas a los problemas planteados por la complejidad de las relaciones multiculturales.

Básicamente, la interculturalidad se mueve entre dos polos: el fomento de la igualdad y el respeto a las diferencias. Ambos aspectos son necesarios y complementarios. No podemos defender las diferencias sin asegurar unas condiciones de igualdad (de oportunidades, de tratamiento, de reconocimiento o de participación) para todas las personas, más allá de cualquier tipo de diferencia (clase social, sexo, origen nacional o comunidad cultural).

El interculturalismo como modelo de gestión de la diversidad, se plantea la necesidad 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 promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos, lo cual demanda, en su concreción social, la paridad de derechos y oportunidades educativas y vitales para todos los miembros de una sociedad. La idea central de la interculturalidad es que todos los seres humanos somos multiculturales y todas las culturas son dinámicas e interactúan en un proceso de influencia mutua. Esta interacción es la que nos hace avanzar; es la que hace que las sociedades y las personas crezcan y mejoren su visión de la realidad al enriquecerla y complejizarla. Desde este punto de vista, la interculturalidad nos enseña a ser conscientes de la propia condición cultural, evitando el riesgo del etnocentrismo (creer que la propia cultura es la única válida para interpretar el mundo) y la jerarquización cultural (pensar que hay cultura mejores o más válidas que otras). En definitiva, la interculturalidad promueve el respeto por todas las culturas coexistentes aceptando los modos de pensar y las formas de vida alternativas, evitando y rechazando cualquier modalidad asimilacionista u homogeneizadora



La interculturalidad nos habla de una nueva conciencia mental y afectiva que permite a la persona negociar nuevas formas de realidad. El estilo intercultural de pensamiento es tolerante con las diferencias culturales, las ambigüedades del conocimiento y las variaciones en la perspectiva humana: ser intercultural es ser consciente y capaz de incorporar y sintetizar diferentes sistemas de conocimiento cultural en uno mismo. Este planteamiento de partida implica un compromiso intelectual y afectivo con la unidad fundamental del ser humano. Reconocer, legitimar, aceptar y apreciar, las diferencias entre personas de diferentes culturas.

El compromiso de la mediación con la interculturalidad debe ser claro y contundente si es que queremos evitar que el mediador acabe propiciando, una vez más, una hegemónica injusticia cultural. Esto nos hace reflexionar sobre el proceso de violencia que puede propiciarse ante negación de determinados aspectos culturales y fomentar así un terreno a priori desigual en el cual la mediación tiene que intervenir y en el que puede verse inmersa si no se postula, desde el inicio, como una tarea crítica. La influencia del imperialismo y el colonialismo en la generación de dicotomías del tipo desarrollado/subdesarrollado, moderno/tradicional o civilizado/salvaje, configuran un territorio adverso en el posible diálogo entre culturas, (Tomé, 2013: 313; Said, 2002). Edward Said en sus obras *Cultura e Imperialismo* y *Orientalismo*, muestra con total rotundidad cómo la cultura europea ha sido capaz de manipular e incluso dirigir Oriente desde un punto de vista político, sociológico, militar, ideológico, científico e imaginario (2002:22), y que para llevar a cabo tal empresa, los mecanismos utilizados no han sido únicamente militares o coercitivos, sino que para lograr que la empresa tuviera realmente un carácter perdurable ha sido necesario llevar a cabo una creación que tuviera visos de realidad, que suplantara a la realidad y fuera capaz de erigirse como la realidad misma. Esta empresa ha sido básicamente una empresa cultural que ha tenido como meta la plasmación de una hegemonía asfixiante y determinista. Esto ha sido posible por el hecho de que la cultura *“funciona en el marco de la sociedad civil, donde la influencia de las ideas, las instituciones y las personas se ejerce, no a través de la dominación, sino a través de lo que Gramsci llama consenso”* (Said, 2002: 26). La mediación intercultural puede favorecer la ruptura de esa hegemonía, de ese

falso consenso que surge de la violencia simbólica y la opresión del Otro cultural. Dice Said que *“Toda época y toda sociedad recrea sus “otros”. Lejos de ser algo estático, la identidad de uno mismo o la del “otro” es un muy elaborado proceso histórico, social, intelectual y político (...).”* (Said, 2002:436). Ciertamente, no estamos en este momento pensando en el oriental de Said, pero él mismo afirmaba en 1978 (año en que publicó la primera edición de su obra), que los dogmas del orientalismo seguían estando plenamente vigentes en los estudios sobre el islam y el mundo árabe. Estos dogmas son básicamente cuatro (Said, 2002): 1) un absoluto distanciamiento entre el Occidente racional, superior y desarrollado, y el Oriente irracional, inferior y subdesarrollado; 2) optar siempre por el testimonio textual que representa a una civilización oriental “clásica”, en vez de optar por el testimonio directo de las realidades orientales modernas o contemporáneas; 3) la necesaria (y autorizada, objetiva, etcétera) definición occidental de Oriente ante la incapacidad de éste de definirse a sí mismo; y, 4) Oriente como entidad que hay que controlar o que hay que temer. ¿Es posible dudar sobre la aplicabilidad de estos dogmas al tema de la inmigración en nuestros días y en nuestro entorno? Una reivindicación de la condición postcolonial implica una crítica a la modernidad lineal de Occidente, haciendo visibles los aspectos adversos que esta modernidad ha supuesto para la dignidad de los Otros, así como un poner en valor otras modernidades y otras formas de concebir el mundo, ocultas y silenciadas por la racionalidad occidental moderna, (Tomé, 2013)<sup>62</sup>.

*“(...) el hombre está acostumbrado a remontar indefinidamente la línea de las antecedenencias, a reconstituir tradiciones, a seguir curvas evolutivas, a proyectar teleologías (...), se experimenta una repugnancia singular a pensar la diferencia, a*

---

<sup>62</sup> Tomé se plantea hasta qué punto la hibridación cultural ha sido siempre favorable a las culturas de las metrópolis en detrimento de sus colonias. Plantea la aportación del sociólogo portugués De Sousa Santos acerca de posibles elementos que pueden ayudar a llevar a cabo una traducción cultural más equilibrada e intercultural (Tomé, 2013: 314-315). Estas aportaciones se resumen en: 1) de la completud a la incompletud (toda cultura es incompleta y necesitamos las aportaciones de otras culturas para comprender los interrogantes de la nuestra); 2) de las versiones estrechas a las versiones amplias (buscar versiones de una cultura que favorezcan el intercambio con las demás culturas); 3) de los tiempos unilaterales a los tiempos compartidos (no todas las culturas tienen la misma disposición en el mismo momento al diálogo intercultural); 4) de igualdad-o-diferencia a igualdad-y-diferencia (idea de igualdad seguida del reconocimiento a la diferencia); y, 5) de temas y ‘pareceiros’ unilateralmente impuestos a temas y ‘pareceiros’ elegidos por mutuo acuerdo (si los temas del diálogo intercultural se imponen en la relación entre culturas estamos en una situación de relación colonial).

*describir desviaciones y dispersiones, a disociar la forma tranquilizante de lo idéntico. O, más exactamente, como si con esos conceptos de umbrales, de mutaciones, de sistemas independientes (...) costase trabajo hacer la teoría, sacar las consecuencias generales y hasta derivar de ellos todas las implicaciones posibles. Como si tuviéramos miedo de pensar el Otro en el tiempo de nuestro propio pensamiento”* (Foucault, 1979: 21). Quizás una de las más importantes tareas de la mediación intercultural sea acompañar a las personas para que puedan ir atravesando, poco a poco, esos miedos. En este contexto es donde se sitúan la mediación intercultural en la que vamos a centrarnos en este capítulo. Para construir el modelo de convivencia intercultural es necesario contar con una herramienta que facilite el intercambio y el diálogo en el entorno multicultural, y que sea capaz de ofrecer una metodología para la gestión de los conflictos dentro de los presupuestos de la interculturalidad.

#### **4.1. MEDIACIÓN INTERCULTURAL.**

Como decía, las relaciones multiculturales son aquellas relaciones que tienen lugar en sociedades o entornos multiculturales y es en estos entornos y con estas relaciones donde va a surgir la necesidad de la mediación. Antes de abordar la conceptualización y la caracterización de lo que es la mediación intercultural, quiero exponer cuáles considero que son los ejes básicos que van a desempeñar un papel fundamental en los procesos de mediación intercultural y que creo que actúan como un telón de fondo en los conflictos que se generan en las relaciones multiculturales. No quiero olvidarme de algo fundamental, y es que estos ejes siempre se acompañan de una estructura política, socioeconómica e histórica, que también influye en estas relaciones.

Los ejes o las claves en torno a los cuales van a girar las relaciones inter/multiculturales son, desde mi punto de vista, cuatro: la(s) identidad(es) y las pertenencias; la cultura o los marcos de referencia, ideas-guía; la comunicación y la interacción; y, por último, las

emociones y las vivencias<sup>63</sup>. Estos cuatro aspectos van a estar presentes siempre, de una u otras forma en las relaciones y en los conflictos que en ellas se generan. Hago unos breves apuntes de cada uno de ellos, ya que a lo largo de estas páginas se irán desarrollando con mayor profundidad.

La identidad no hace referencia a algo fijo, inmutable, sin fisuras y sin cambios. Cada persona tiene una identidad que es la suma de múltiples (incluso contradictorias) pertenencias; son esos aspectos que nos hacen “pertenecer” o compartir determinados valores con determinados grupos culturales en las que se reflejan determinadas identidades colectivas. Así, nos sentimos profesionales de un determinado ámbito; originarios de una región; hombres o mujeres; padres o madres; cristianos/as, musulmanes o ateos; etc. Todos estas pertenencias, sumadas, configuran nuestra identidad, entendiendo que esta identidad está en continuo desarrollo y crecimiento, con las consiguientes crisis que este devenir llega aparejadas; aunque cada uno de nosotros sea único, eso no significa que nuestra identidad no evolucione, no se transforme: nuestra identidad, nuestras identificaciones, cambian y evolucionan, en función de nuestras experiencias, del paso del tiempo, o del contexto en el que nos encontremos (Maalof, 2006).

Lo interesante desde el punto de vista de la interculturalidad es plantearnos que, aunque haya pertenencias o determinados aspectos de nuestra identidad (múltiple, compleja) que sean muy diferentes o estén muy alejados de los de otras personas (pensemos, por ejemplo, en la identidad religiosa, la identidad de clase, o la género); sí podemos, sin embargo, compartir o identificarnos en función de otras pertenencias (por ejemplo, podemos tener diferentes clases sociales y compartir la religión; o compartir el sentimiento de maternidad aunque seamos de diferente religión), incluso aunque la forma de vivir esas pertenencias se manifiesten de manera distinta. La clave para la interculturalidad está en ver que la complejidad nos habita y está en el seno de nuestras identidades, para no dejarnos llevar por la loca idea de que una sola de nuestras pertenencias puede identificarnos por completo y de una vez por todas. El

---

<sup>63</sup> Elijo estos cuatro elementos desde una conceptualización concreta de la mediación intercultural –la mía- y desde mi propia experiencia de años en el campo de la interculturalidad, tanto en la formación como en la mediación interculturales.

énfasis en una sola de las pertenencias o identificaciones es lo que lleva al fundamentalismo y al totalitarismo. Por otra parte, no todas las pertenencias o identificaciones que componen nuestra identidad tienen el mismo peso. Hay aspectos que están más arraigados que otros; que tienen una mayor carga emocional para la persona. Es lo que se denominan las *zonas sensibles*: zonas de la identidad que cuando “se tocan” o la persona cree que están en peligro, provocan reacciones afectivas muy intensas (agresividad, dolor, tristeza, angustia,...). Estas zonas sensibles suelen estar presentes en los choques o conflictos que se producen en las relaciones multiculturales, ya sean las personas autóctonas o extranjeras, porque todas las personas tienen “zonas sensibles”; y son especialmente significativas en personas que han vivido (o viven), procesos de reconstrucción, crisis o reajustes identitarios.

El segundo eje es la cultura. Y voy a entender la cultura como mundo de vida, como espacios de socialización que implica no sólo un idioma o una identidad nacional o étnica, sino todo un universo simbólico que implica también un territorio, un paisaje, un modo de sentir y de percibir la realidad; es decir, una determinada manera de interpretar el mundo (Geertz, 1991). La cultura nos proporciona, básicamente, dos marcos fundamentales: un marco de referencia ético-moral; es decir, un sistema de significaciones que nos aporta una visión de la realidad con la que nos orientamos en el mundo y valores y fines que nos señalan los criterios para nuestra toma de decisiones (marco de referencia ético-moral); y, un marco de referencia identitario al integrarnos en un todo colectivo: nuestro grupo cultural. Este marco de referencia cultural es el que configura un modo de ver, de sentir, de valorar y de orientarnos en el mundo. Tenemos que tomar conciencia del hecho de que estos marcos de referencias son *nuestros marcos de referencia*; es decir, son marcos de referencia relativos, propios de nuestro universo cultural; y que otros universos culturales dotarán a sus miembros de marcos de referencia diferentes. En interculturalidad es fundamental darse cuenta de cuáles son nuestros marcos de referencia para poder *desnaturalizar* maneras de vivir y de pensar que creemos son universales y lógicas. Efectivamente, son lógicas desde nuestros parámetros, pero pueden resultar ilógicas y sin sentido para personas que no comparten con los mismos marcos de referencia. La mediación

intercultural nos propone un proceso de autoconocimiento que permite a las personas tomar conciencia y distanciarse de sus propios referentes culturales para llegar a una relativización de sus puntos de vista que no implica la negación de su identidad, sino un reconocimiento asumido de la misma. Se trata, en definitiva, de darnos cuenta de que cada persona es portadora de una cultura; y en esta pertenencia cultural se integran los modelos, las normas y los sentidos que guían su vida y la visión que tenemos de los Otros.

El tercer elemento que considero clave es la comunicación o interacción. Como vimos en el apartado anterior, la interculturalidad da un paso más allá en lo que han sido los presupuestos del multiculturalismo. No es suficiente con el reconocimiento de la diferencia, sino que además es necesario que se lleve a cabo la relación, la interacción. Y para las relaciones interculturales es fundamental ejercitarse en el descentramiento y es imprescindible ejercitar nuestra curiosidad, nuestro interés por conocer mundos de vida diversos, distintos al nuestro. Se trata de intentar aproximarnos al modo en el que *los Otros* ven los Otros el mundo; a descubrir cuáles son sus marcos de referencia, sus códigos culturales, las zonas sensibles que configuran su identidad. Los aspectos relativos a la esfera de la comunicación también son fundamentales, pero los veremos en un apartado posterior. De nuevo aquí la mediación intercultural lleva a cabo una tarea de facilitar este acercamiento al Otro desde el propio autoconocimiento y autocuestionamiento.

Generalmente, en las relaciones multiculturales surgen las zonas sensibles de las personas expuestas, aspectos de la identidad relacionados con el ámbito religioso (concepto de identidad religiosa, de laicidad, del lugar de la religión en la vida cotidiana, sentimiento religioso, prácticas religiosas, vivencia de lo religioso,...); las cuestiones referidas a las relaciones de género (el papel de la mujer en la familia, su rol en la esfera pública,...); la educación de los/as hijos/as (castigos y recompensas, transmisión de valores, castigos corporales, lugar en la familia y en la sociedad,...); todos los aspectos relacionados con la concepción del tiempo (organización, eficacia, rendimiento,...). Y cito esto por ser muy comunes, pero cada persona tendrá sus propias zonas sensibles en función de su experiencia biográfica o familiar. Otra

cuestión importante es señalar que las zonas sensibles de una persona pueden cambiar y/o evolucionar con el tiempo y las circunstancias vitales. Por otra parte, tampoco asumimos por completo todos los aspectos de nuestra cultura originaria, sino que hacemos una reapropiación subjetiva de estos referentes culturales. Los procesos comunicativos presentes son de vital importancia, la escucha de lo que está pasando en la relación es una escucha que se entrena para que pueda ser activa, integral, intuitiva. Las zonas sensibles suelen estar en un nivel inconsciente; que sólo cuando “se tocan” y se provocan fuertes reacciones afectivas que impiden la comunicación y/o generen conflictos, es cuando tenemos la oportunidad de tomar conciencia de que existen y de cuáles son.

Por último, las emociones y vivencias. Todo lo que nos pasa tiene que ver con nosotros, con nuestra historia, con la narración que hemos elaborado sobre nuestra vida y nuestras experiencias. Desde esta narración nos relacionamos y nos acercamos al mundo. Las emociones están siempre presentes en el conflicto y en las relaciones. Somos seres emocionales. En interculturalidad es imprescindible dar el espacio a lo emocional e incorporarlo; desde la lógica o lo mental podemos sostener la teoría más maravillosa sobre la igualdad y las interculturalidad, somos antirracistas y todo lo respetamos; pero lo cierto es que no funciona así. Aunque demos a nuestra mente un papel protagonista creyendo que así controlamos lo que sucede, nos sucede y decidimos, nuestra parte emocional está siempre presente, seamos o no conscientes de que esto sucede. Si no se incluye lo emocional en la gestión de los conflictos, éstos no se analizarán en toda su complejidad.

Una vez expuesto lo anterior, considero que podemos adentrarnos en la conceptualización de la mediación intercultural y en su génesis en España.

### **Génesis y conceptualización.**

Tal y como vimos en el capítulo anterior, uno de los procesos que conferían de multiculturalidad a una sociedad eran los movimientos migratorios<sup>64</sup>. El impacto de la

---

<sup>64</sup> Nos centramos en la inmigración en esta tesis, pero no olvidemos que en España también están

inmigración en España ha cambiado, entornos hasta ahora aparentemente homogéneos. Rituales, costumbres, ropas, lenguas... La heterogeneidad y la diversidad han irrumpido con evidencia y poco a poco se han ido percibiendo y vivenciando desajustes en esa nueva realidad que se iban generando. La necesidad de resolver diferencias supuestamente irreconciliables, de aclarar malentendidos, de crear espacios en común, de entendernos un poco mejor unos a otros, son algunos de los motivos que propiciaron en España el surgimiento de la práctica de la mediación intercultural como tal. El diálogo intercultural, por otra parte, la interculturalidad, el dialogo exige una tiempo, una adaptación, un cambio de mentalidades, aspectos que van más allá de la mera resolución de conflictos como tal, por eso se reclamaba una modalidad de mediación que se pudiera ajustar a esas demandas.

Como comentaba Carlos Giménez en el 1997, la práctica ya iba por delante. Su artículo "La naturaleza de la mediación intercultural" fue el primer intento de conceptualizar y ordenar un terreno muy revuelto, nuevo y emergente, que surgía en el contexto español. Carlos Giménez se propuso la tarea, tal como dijo en ese artículo, de ir poco a poco definiendo la mediación, los ámbitos, los modelos, las técnicas. Ir poco a poco delimitando un campo de trabajo en la práctica a nivel teórico. Dice Carlos Giménez que la intervención entre parte etnoculturalmente diferenciadas es algo muy antiguo, tanto como lo son los contactos interculturales y las relaciones interétnicas. Como director del Programa Migración y Multiculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid y como inspirador y gestor del SEMSI<sup>65</sup>, sus aportaciones al campo de la mediación intercultural, desde una teoría que se nutre de la práctica. La práctica de la mediación intercultural no siempre parece responder a los parámetros más ortodoxos de la mediación; entender ésta y entender el concepto interculturalidad como dos elementos que definen una auténtica manera de pensar y hacer la mediación, es algo que debemos al trabajo de Carlos Giménez y a sus aportaciones en las experiencias

---

presentes la plurinacional, el impacto de la globalización en todas su formas, y otros procesos que, como la inmigración, potencian la multiculturalidad.

<sup>65</sup> Fundador en Madrid de la EMSI, propuesta en 1992 y que comienza a funcionar en 1995, es la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (Giménez, 1997). Será el germen del SEMSI (Servicio de Mediación Social Intercultural), que desde los Servicios Sociales de la CAM se configurará como uno de los referentes de la mediación intercultural en España.



formativas que se han ido realizando desde estos primeros momentos hasta hoy. Un esfuerzo, no siempre suficientemente reconocido (Urruela y Bolaños, 2012). Hay que citar las aportaciones a la formación de mediadores interculturales en España de M. Cohen-Emérique de su experiencia en Francia y Bélgica; de Michel Lowette, desde los enfoques comunicativos y la PNL; y las aportaciones de las personas que constituyeron las primeras asociaciones que trabajaron con y por las personas inmigrantes, como Andalucía Acoge<sup>66</sup> y AEP-Desenvolupament Comunitari en Cataluña. De la iniciativa y el esfuerzo de estas entidades surgen los primeros manuales de formación para la mediación intercultural en España (Andalucía Acoge, 1996)<sup>67</sup>. En la evolución de la mediación intercultural y comunitaria en España fue definitivo el *I Encuentro de Mediadoras y Mediadores Interculturales* en Valencia en el año 2007 organizado por el Grupo Triángulo, formado por entidades de Andalucía, Catalunya y Madrid: Etnic (Granada), Federación Andalucía Acoge, Sevilla Acoge (Sevilla), Fundación Secretariado Gitano (Granada), ACISI (Barcelona), Desenvolupament Comunitari (Barcelona), KAB (Barcelona) y el Programa Migración y multiculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid (Urruela y Bolaños, 2012). Además de las aportaciones que se hicieron desde las entidades, la universidad<sup>68</sup> comenzó poco a poco a interesarse por el campo de la mediación intercultural, un territorio inexplorado y específico, más allá de la interculturalidad que sí fue y es un ámbito donde la producción teórica en España es mucho mayor.

La evolución de la mediación intercultural en España se ha ido configurando en torno a cuatro etapas (Giménez, 2007; Llevot, 2011). La primera se sitúa entre 1994 y 1997, cuando la mediación intercultural surge de forma casi espontánea como una práctica ante las transformaciones que va viviendo la sociedad española con la llegada de personas inmigrantes, una realidad cada vez más pluricultural por la presencia de

---

<sup>66</sup> Andalucía Acoge fue pionera en formación de mediadores, con la iniciativa de dos programas HORIZON y con el apoyo de la Junta de Andalucía. La experiencia de plasma en la obra *El acercamiento al Otro. Formación de Mediadores Interculturales*, editada por la Junta de Andalucía en 1996.

<sup>67</sup> Es de reseñar también la aportación de los colectivos que venían trabajando con la minoría étnica gitana desde mucho tiempo atrás, antes del impacto que supuso la inmigración, y que tenía experiencia en trabajar conflictos multiculturales, como el Colectivo Amani.

<sup>68</sup> Octavio Vázquez en la Universidad de Huelva, García Granados en Granada, Beatriz Malik Herranz de la UNED y, por supuesto, Carlos Giménez de la UAM, por citas algunos.

minorías étnicas. La segunda etapa se daría entre 1998 y 2002, momento en el que la mediación intercultural comienza a tener una trayectoria y se cuenta ya con una experiencia práctica; este desarrollo de la mediación intercultural propicia que se comiencen a realizar estudios e investigaciones, que se vayan creando asociaciones de mediadores o con mediadores, que surjan proyectos y subvenciones de mediación intercultural<sup>69</sup>. La tercera etapa se desarrolla entre 2003 y 2007, un momento de expansión, incluso de moda según el profesor Carlos Giménez. Proliferan los programas municipales, se introduce la mediación intercultural en planes de integración social y la figura del mediador intercultural en todas las comunidades autónomas, y se sigue insistiendo en la necesidad de que sea reconocida profesionalmente la figura del mediador intercultural. Por último, la etapa que comienza en 2008 y llega hasta la actualidad, y que se caracteriza porque sigue sin haber una práctica profesional reconocida y consensuada, ni una formación consensuada, ni una legislación que regule la práctica de la mediación intercultural y proteja la figura del mediador, que continúa en una situación de precariedad laboral y profesional. La recesión económica y los recortes en las políticas sociales han disminuido ostensiblemente las ayudas y subvenciones para la integración social, cerrándose incluso programas de mediación intercultural ya consolidados.

Lo primero sería distinguir la mediación de otro tipo de intervenciones en la gestión de los conflictos que también implican la presencia de una tercera parte (arbitrajes judiciales, conciliaciones, etc.). Hay una serie de aspectos que caracterizan y distinguen a la mediación que, según Giménez (1997:145-148) serían los siguientes:

1) El principio de voluntariedad de las partes; es decir, toda mediación supone la

---

<sup>69</sup> *Las iniciativas acometidas desde la Comunidad de Madrid, Andalucía y Cataluña, por su carácter eminentemente precursor. En Madrid nace la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración-EMSI, en 1995, aunque no sería hasta 1997 en que se produzca la institucionalización del Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI) (Giménez, 2001). También destaca, en este sentido, otra institución, el CAIM-Centro de Acción Intercultural de Madrid, que forma a los agentes de desarrollo en el actual contexto multicultural. Andalucía, por su parte, se erige como pionera en la divulgación formativa de cursos y seminarios relacionados con la mediación intercultural, de la mano, fundamentalmente, de la ONGD Andalucía Acoge. Finalmente, en Cataluña se detecta un buen número de ONGD y asociaciones, como Desenvolupament Comunitari que, desde principios de los años noventa, han acometido cursos de preparación y capacitación de inmigrantes como mediadores interculturales. (Martínez, Saluquillo y García, 2012: 66)*

- aceptación de la tercera parte mediadora por parte de las personas disputantes.
- 2) La finalidad de la mediación no es adoctrinar ni dirigir a las partes en disputa, sino facilitarles el encuentro, mejorar las condiciones para que pueda darse la comunicación y el acercamiento.
  - 3) Las personas no tienen la obligación de acatar las intervenciones del mediador, ni tiene éste/a el poder de tomar decisiones si no es porque las partes implicadas así lo decidan. Los mediadores no deciden por sí mismos/as; su tarea es ayudar a las partes a tomar decisiones de forma conjunta.
  - 4) La confianza que las partes depositan en la persona del mediador. Esta confianza la va ganando el mediador a partir de sus intervenciones y de una serie de tácticas. Su trabajo consiste en ir allanando el camino y despejándolo de resentimientos, prejuicios, estereotipos y malos entendidos. Crear un clima flexible, de confianza, es básico para el proceso de mediación.
  - 5) Un aspecto que siempre aparece a la hora de identificar la mediación es la denominada *neutralidad* del mediador. Es éste un aspecto en el que nos detendremos más adelante, cómo se debe entender esta neutralidad, si es posible o deseable, etc.; en cualquier caso, *“la asimetría relacional en la que normalmente trabaja el mediador intercultural, la importancia de los componentes emotivos y socioafectivos, y otros factores, plantean –también en la mediación intercultural- la necesidad de discutir a fondo cómo debe entenderse la “neutralidad” y cuándo y cómo puede involucrarse el mediador.”* (Giménez, 1997:148). Se abre aquí el binomio foucaultiano poder/saber.
  - 6) Las personas disputantes se deben sentir copartícipes en la solución de la disputa o conflicto, esto es clave en la mediación. Aquí la dificultad estriba en las asimetrías de poder presentes en las relaciones, más aun si hablamos de relaciones interétnicas. El trabajo de la mediación es garantizar que se puedan dar unas condiciones aceptables de igualdad para que el proceso pueda llevarse a cabo, en caso de que esto no sea posible no estamos hablando de mediación y es mejor retirarse.
  - 7) El último aspecto que caracteriza a la mediación es la idea de que todos ganan y

todos pierden algo para poder llegar al acuerdo final. En el proceso de negociación no hay imposiciones, sino cesiones en función de un consenso final que compromete a todos y que a todos beneficia. Estos acuerdos no tienen por qué ser definitivos, sino que pueden servir por un tiempo y pueden abrirse nuevos momentos para la negociación. Hay un tiempo para cada cosa. Lo importante es que las personas que participan en el proceso sientan que ha sido tomadas en consideración sus posturas y que han ganado algo a lo largo del proceso y con el acuerdo.

Todos estos aspectos se pueden aplicar a cualquier modalidad de la mediación (vecinal, laboral, familiar, etc.), la cuestión ahora es saber qué es lo característico de la mediación denominada *intercultural*. Comenzaré con la que se ha considerado el primer intento de definir la mediación intercultural en el contexto español y que vino de la mano de Carlos Giménez; la define como una modalidad o variante de la mediación social que tiene lugar en situaciones y contextos de multiculturalidad significativa y que tiene cuatro rasgos diferenciadores: la diferenciación etnocultural de las partes involucradas, la incidencia de dicha diferenciación en la relación existente, la relevancia del bagaje cultural del mediador y el objetivo de la interculturalidad (Giménez, 1997). Opta por “situaciones sociales de multiculturalidad significativa” frente a la común denominación de “relaciones interétnicas”, quizás para escapar del culturalismo esencialista y el riesgo de enfatizar lo étnico frente a otros factores (sociales, económicos, políticos) y para subrayar lo relacional, las relaciones y los contextos. Por situaciones multiculturales significativas entiende “*aquellas situaciones sociales en las que están involucrados individuos, grupos o instituciones diferenciados culturalmente entre sí*” (Giménez, 1997: 132). La diferenciación cultural la entiende en un sentido amplio (etnia, religión, lengua, nacionalidad). Señala Giménez y estoy de acuerdo, tal como decía más arriba, que de alguna forma todas las situaciones son multiculturales (edad, género, clases,...): no existen situaciones sociales de monoculturalidad. Por eso añade que la mediación intercultural interviene en situaciones sociales de multiculturalidad significativa “*en las que 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, 1997: 133).*

La definición de Giménez es: *“la mediación intercultural –o mediación social en contextos pluriétnicos o multiculturales- como una modalidad de intervención de terceras partes, 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.” (1997: 142).*

El profesor Giménez sostiene que en toda situación de multiculturalidad significativa los sujetos están insertos en una relación interétnica, esto implica que la relación está, de alguna forma, condicionada e influida por las identidades etnoculturales diferenciadas de las personas en relación. De este modo, tendremos una diversidad de situaciones de multiculturalidad en función de: 1) las personas involucradas; 2) el tipo de relación que se establezca entre ellas; y, 3) los contextos en los que se produzca.

En el primer caso, se tiene en cuenta que las personas involucradas pertenecen a grupos, comunidades o instituciones. Giménez señala seis tipos de situaciones de interculturalidad en función de este aspecto: a) relación individuo-individuo (dóctor/paciente, matrimonios mixtos, profesor/alumno, abogado/cliente, etc.); b) relación individuo-grupo (misionero europeo en una comunidad africana); c) relación individuo-institución (persona inmigrante y colegio al que lleva a su hijo); d) relación grupo-grupo (vecinos autóctonos e inmigrantes en una barrio); e) relación grupo-institución (grupo de pacientes musulmanes en un hospital español); f) relación institución-institución (relaciones entre colegios públicos y religiosos, entidades sociales católicas y ONGs aconfesionales).

Si tomamos la perspectiva del tipo de relación, segundo caso, dice Giménez que la relación interétnica puede ser familiar, laboral, asistencial, escolar, educativa, residencial o vecinal, sanitaria, judicial, etc. Lo relevante es que estas situaciones diversas se caracterizan por una determinada relación de poder, por una jerarquía en

el estatus de cada persona en la relación, por los roles que se juegan<sup>70</sup>, por la existencia o no de una historia de conflicto abierto, por un contencioso histórico, etc. La relación interétnica no se desarrolla en un aséptico vacío, sino que tienen un background y un backstage, que harán necesaria una lectura tanto en profundidad como entre líneas de lo que sucede.

En función de los contextos, tercer caso, hay que decir que prácticamente en todos los contextos, en mayor o menor grado, está presente la multiculturalidad. Lo relevante es determinar *“por qué en unos contextos o circunstancias, el factor etnocultural se convierte en algo relevante, clave y desafiante.”* (Giménez, 1997: 138). Otra cuestión importante es percibir los contextos globales y los contextos inmediatos, digo esto en relación con lo que decíamos arriba del background y el backstage que están presentes en las relaciones multiculturales, aunque no sean aparentemente visibles.

En definitiva, las situaciones de multiculturalidad significativa van a demandar una intervención en mediación con características propias. Los retos específicos a las que esta modalidad se debe enfrentar son: la evitación o el rechazo de lo diferente, del Otro, o la atracción y el interés por el Otro; la interrelación entre la igualdad/diferencia etnocultural con la igualdad/desigualdad social; las barreras idiomáticas y simbólicas; la diversidad de usos, costumbres y valores culturales; el desconocimiento y la inadecuación de determinados servicios e instituciones frente los nuevos usuarios. La situación ideal es que se produjera de forma espontánea un reconocimiento y un respeto del Otro como interlocutor válido en todo lo que es y lo que le acompaña, así como contar con competencias suficientes para que sean posibles las relaciones en función de todo lo que hemos ido describiendo. Pero la realidad no responde a ese ideal, sino que es necesario trabajar y comprometerse para alcanzar espacios donde sea posible la intermediación y la negociación de las diferencias. Y es aquí donde la mediación intercultural 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;

---

<sup>70</sup> Desigualdad/igualdad, verticalidad/horizontalidad, dominación/paridad, etc.

y, finalmente, adaptar el funcionamiento de las instituciones para dar cabida a los nuevos miembros en igualdad de condiciones.

Como señalé al principio de esta conceptualización, la especificidad de la mediación intercultural se resume en cuatro rasgos frente a otras modalidades de mediación: 1) La naturaleza etnoculturalmente diferenciada de las partes involucradas. Las personas se atribuyen identidades culturales diferentes y estas diferencias son percibidas y utilizadas en contextos de desigualdad y tensión. Lo etnocultural se percibe como algo estático desde una mirada que esencializa y cosifica al Otro. La mediación intercultural deberá favorecer que surjan en las relaciones los matices, las complejidades y la concepción dinámica de todo lo cultural, también en lo que se refiere a las identidades vividas y percibidas. 2) La incidencia de dicha diferenciación en la relación existente entre las partes. Ya dijimos en el capítulo 1 que partíamos de un enfoque sistémico, y es así también el enfoque en el que se sitúa la mediación intercultural: somos nuestras relaciones y todo conflicto se inscribe en una relación. La lectura de la mediación intercultural es una lectura sistémica. 3) La relevancia del propio bagaje cultural del mediador. Si hay una modalidad de mediación donde es necesario el ejercicio activo del autoconocimiento y de los propios referentes (familiares, culturales, religiosos, de género, etc.), ésa es la mediación intercultural. Los mediadores, como los terapeutas, deben someterse a una continua supervisión para poder desarrollar su intervención. Por último, 4) el objetivo de la interculturalidad. La mediación intercultural es una acción social comprometida con la transformación y el cambio social. Su apuesta y su enfoque apuntan hacia la promoción de relaciones sociales más igualitarias, así como hacia el desarrollo de un marco de convivencia intercultural donde todos se sientan incluidos y reconocidos. (Giménez, 1997)

Me he extendido en la conceptualización de Giménez porque ella se encuentra, de alguna forma, en la base de los posteriores intentos de definición que, esencialmente han ido matizándola, pero no modificándola en lo fundamental. Por ejemplo, García Castaño añade que en el caso de la mediación intercultural *“no es toda la diversidad o cualquier conflicto cultural el que está siendo atendido bajo la acción de la mediación intercultural, sino solamente aquella que ligamos a la exclusión y la marginación que*

*representamos y construimos sobre la población inmigrante extranjera.” (García Castaño y Barragán, 2004: 124) Otro aspecto significativo que señala y añade este autor es el componente emocional. En otras modalidades de la mediación, lo que se enfoca en la resolución y se entiende que el papel de la mediación consiste en ser una herramienta “reactiva” a la presencia del conflicto, pero como ya dijimos al inicio del capítulo, las emociones son un aspecto clave en las relaciones interculturales que se suelen dejar al margen de la investigación sobre mediación: “Pero considerar la mediación intercultural de forma únicamente reactiva ante la presencia de un conflicto resulta muy limitado, sobre todo si tenemos en cuenta que de lo que se trata es de promover la convivencia de grupos culturalmente diversos; es decir, la mediación debe ser la estrategia para la convivencia. (García Castaño y Barragán, 2004: 126-127)*

Urruela y Bolaños (2012: 125) realizan una síntesis de las definiciones sobre mediación intercultural de estas primeras iniciativas que van surgiendo en el contexto español y que recogen en la siguiente tabla:

	SEMSI MEDIACIÓN INTERCULTURAL MADRID	SMMI MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMUNITARIA	MEDIACIÓN COMUNITARIA BARCELONA	MEDIACIÓN CIUDADANA
DEFINICIÓN	Modalidad de mediación social	Modalidad de mediación comunitaria	Modalidad de mediación comunitaria genérica	Complementa la mediación comunitaria.
ESPECIFICIDAD	Contextos de multiculturalidad significativa	Contextos de diversidad cultural	Convivencia ámbito privado	Corresponsabilidad ciudadana.
ÁMBITO	Relaciones entre individuos, grupos y comunidades.	Personas. Familias. Profesionales.	Demanda entre particulares. Previa derivación.	Ciudadanía residente.
OBJETIVO	Promoción de la convivencia.	Apoyo y fomento de relaciones de convivencia en diversidad cultural.	Gestión de conflictos. Corresponsabilidad.	Reducir la conflictividad social. Fomentar la cultura de la paz.
RECURSOS	Reconocimiento. Comunicación.	Comunicación. Diálogo.	Diálogo	



	Convivencia.	Convivencia.		
CONFLICTO	Prevención. Resolución.	Previniendo. Resolviendo.	Gestión.	Prevención. Reducción.
ACCIONES	Apoyo a profesionales. Prevención y gestión del conflicto. Desarrollo comunitario. Participación ciudadana.	Acogida institucional. Diálogo. Mediar en conflictos. Traducción e interpretación. Dinamización comunitaria.	Resolución de conflictos mediables en ámbito vecinal.	Fomentar cultura de paz. Prevención de conflictos.
CONTEXTO	Sociojurídico. Laboral. Institucional. Educativo. Sanitario. Familiar. Vecinal.	Comunitario. Grupal. Vecinal. Individual.	Convivencia vecinal. Recurso de segundo nivel.	Espacios públicos. Escolar. Convivencia. Familiar. Civismo. Entidades.

Para AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge(2002: 101), la mediación intercultural es *“un recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas”*. Tendría tres funciones básicas: facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social y promover la autonomía y la inserción social. A partir de las formulaciones de Cohen-Emérique, AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002: 99), proponen tres modos de entender la mediación: la mediación preventiva (facilitar la comunicación y la comprensión entre personas con códigos culturales. Diferentes); la mediación rehabilitadora (dirigida la resolución de conflictos culturales); y la medicación creativa (proceso de transformación de las normas o de creación de nuevas normas y acciones basadas en unas nuevas relaciones entre las partes).

Básicamente hay dos visiones de la mediación, una más clásica y otra más transformadora. Por una parte, una postura que reduce la mediación a la resolución de conflictos de (Touzard, 1981; Martínez de Murgía, 1999; Soares, 1999; Torrego, 2000), definiéndola como: *“un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador,*

para llegar a un acuerdo satisfactorio” (Torrego et al, 2000:11) o “una forma de resolución de conflictos que consiste básicamente en la búsqueda de un acuerdo mediante el diálogo, con el auxilio de un tercero imparcial” (Martínez de Murgía, 1999:56). Por otra parte, tendríamos nuevas formas de conceptualizar la mediación, en la que se incluiría la de Giménez, superando la prevención, la reactividad y la resolución de conflictos, y situando como esencial la generación del diálogo y el espacio de comunicación intercultural (Bush y Folger, 1996; Giménez, 2002; Carretero Palacios, 2008). Desde esta segunda postura, se entiende la mediación como “una modalidad de la intervención de terceras partes neutrales entre actores sociales o institucionales en situaciones sociales de multiculturalidad significativa, en la cual el profesional tiende puentes o nexos de unión entre esos distintos actores o agentes sociales, con el fin de prevenir y/o resolver y/o reformar posibles conflictos y potenciar la comunicación, pero sobre todo con el objetivo último de trabajar a favor de la convivencia intercultural” (Giménez Romero, 2002:66) o como “recurso profesionalizado que pretende contribuir a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o varias culturas” (Carretero Palacios, 2008: 101). Este posicionamiento apuesta *“por una mediación de enfoque transformador que profundice en el cambio de las relaciones entre las personas para una mejor comunicación y convivencia intercultural* (Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014: 68)

### **Ámbitos de la mediación intercultural.**

Las experiencias de intermediación intercultural van mucho más allá del conflicto multicultural o interétnico (Giménez, 1997: 143). La mediación intercultural no se plantea tanto resolver un conflicto como intervenir en un desajuste, en una mala praxis, en un malentendido; y estas dificultades o bloqueos en la comunicación se producen en una amplia variedad de situaciones interpersonales. Por eso los campos donde la mediación intercultural se aplica exceden los ámbitos clásicos de una mediación entendida como resolución de conflictos: *“la intermediación cultural*

*deborde con mucho –en cuanto a su ámbito de aplicación- el campo del conflicto.”* (Giménez, 1997: 143).

Conflictos que se pueden abordar en el ámbito social comunitario (Urruela y Bolaños, 2012): 1) Conflictos en la comunidad. Tanto en el interior como hacia el exterior de dicha comunidad. 2) Conflictos públicos. Pueden referirse a dos o más actores, sean grupos, organizaciones, asociaciones vecinales, empresas, etc. Son en cualquiera de los casos conflictos de interés público. 3) Conflictos interculturales. *“Evolución desde el multiculturalismo hacia la interculturalidad, en busca de una integración basada en el respeto y en el reconocimiento recíproco.”* (Nató y col., 2005).

Los principales ámbitos donde la mediación intercultural se ha desarrollado son el sanitario, el familiar, el comunitario, el legislativo, el sociolaboral y el escolar. En todos ellos se detecta la falta de profesionalización, las carencias de una normativa o reglamentación y de una formación adaptada a la intervención en cada contexto. En la actualidad se está desarrollando un Proyecto Europeo Arlekin, en el cual participa la Universidad de Sevilla y que tiene como eje la mediación social para la inclusión, en la que se incluye la mediación intercultural. Los objetivos de este Proyecto son: 1) Dar visibilidad a un nuevo modo de intervención social relevante para enfrentar los nuevos desafíos de la cohesión social en las sociedades europeas contemporáneas. 2) Homogeneizar las prácticas de la Mediación para la Inclusión Social MIS en Europa. Y, 3) Desarrollar la profesionalización de una práctica innovadora en una acción concertada a nivel europeo. (Guichot, Fernández y González, 2014: 11)

### 1. Mediación intercultural en el ámbito sanitario.

La mediación intercultural en salud intenta mejorar la atención a los pacientes extranjeros. Se centra en facilitar la eliminación de las barreras idiomáticas, llevar a cabo la traducción cultural de códigos (ideas sobre salud, tiempo, tratamiento, etc.), donde suelen ubicarse los choques; así como trabajar por la mejora en las relaciones entre los profesionales sanitarios y los usuarios inmigrantes. De especial importancia

es propiciar la adquisición de competencias interculturales en los profesionales sanitarios.

Las funciones de mediador intercultural en el ámbito sanitario serían (Qureshi et al. 2009; Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014: 69): 1) Fomentar la comunicación intercultural debido a la diferencia en los estilos de comunicación y en los procesos de interpretación de los significados que se produce entre los profesionales de la salud y sus usuarios inmigrantes. 2) Propiciar y crear pasarelas de comunicación eficaz para facilitar la relación asistencial. 3) Dar a conocer la estructura del sistema sanitario, el funcionamiento del mismo y la filosofía que subyace a la medicina occidental para facilitar la entrada del usuario inmigrante.

Las principales y más comunes dificultades con las que se encuentra la mediación intercultural en el contexto sanitario (Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014: 69; Raga, 2006; Iniesta et al., 2008) son tres: 1) No existe formación específica y reglada para los mediadores interculturales sanitarios. 2) Las funciones y las tareas del mediador no están regladas oficialmente aunque sí hay acuerdos puntuales entre entidades e instituciones (Quareshi y Collazos, 2005; Qureshi et al., 2009). 3) La falta de reglamentación incide en la dificultad de los mediadores para definir su rol<sup>71</sup> cuando se ven cuestionados por los profesionales sanitarios y por los usuarios.

En el contexto sanitario se han producido interesantes reflexiones y aportaciones al ámbito de la mediación intercultural, en concreto, desde el campo de la salud mental. Son pioneros los trabajos del psiquiatra Joseba Achótegui (2008, 2002) en lo que denominó el *Síndrome de Ulises*, y con las implicaciones del duelo migratorio en la salud mental de las personas inmigrantes y en surgimiento de todo tipo de enfermedades psicosomáticas. El duelo migratorio se genera por la separación, temporal y parcial, de los inmigrantes de sus seres queridos, su tierra, su idioma o su cultura; y presenta unas características diferenciadas del resto de duelos (muerte de un familiar, una enfermedad, etc.), que se manifiestan, entre otros aspectos, en una mayor cronificación y agudización, con un fuerte componente de estrés. También de

---

<sup>71</sup> Por ejemplo cuando consideran que son meros traductores y no permiten que se extralimiten de esta tarea de traducir a los usuarios.

gran interés las reflexiones que se están haciendo desde el ámbito de la etnopsiquiatría en el contexto español (Raga, 2014). Este autor analiza, desde la perspectiva crítica de la mediación intercultural, algunas de las principales propuestas de psiquiatría transcultural y de etnopsiquiatría que se han venido desarrollando en el ámbito europeo en las últimas décadas, las causas que han provocado la creación de servicios de psiquiatría específicos para usuarios extracomunitarios y los posibles efectos de guetización que pueden provocar dichos servicios. La cultura influye en todo, también en la salud mental. La inmigración es un proceso que afecta a la persona y a sus relaciones, por dentro y por fuera (migraciones externas e internas: *“un caso paradigmático lo encontramos en el ámbito de la salud mental, que constituye un auténtico cruce de caminos en el que confluyen aspectos tan fundamentales para la cultura como la relación entre mente y cuerpo, la relación entre el individuo y su entorno social, natural y sobrenatural, o la consideración de determinados comportamientos como socialmente aceptables o como patológicos.”* (Raga, 2014: 290). En salud mental, la mediación intercultural se encuentra, por otra parte, *“con que se extreman la complejidad de los dilemas surgidos en torno al grado y la forma de aplicación de principios como el de imparcialidad, contextualización cultural, control de la interacción o delimitación de las competencias profesionales.”* (Raga, 2014). Raga plantea que el diálogo intercultural se tiene que adaptar al contexto al que se aplica y que hay ámbitos que por sus características pueden requerir que se generen espacios más integrales de hibridación cultural. En psiquiatría hay dos aspectos que dificultan esto: 1) las enormes diferencias, profundas y complejas, entre la psiquiatría biomédica y los sistemas de salud tradicional; y, 2) la reinterpretación clínica de las concepciones tradicionales de la salud mental, su asimilación al modelo biomédico que ha llevado a cabo la psiquiatría occidental, que no permiten prácticamente el diálogo para el acercamiento a un modelo tradicional de la enfermedad. Se debate sobre la idoneidad de las prácticas desarrolladas en diferentes servicios de psiquiatría transcultural y entiende que hay una exclusión y una guetización en los servicios de psiquiatría específicos para usuarios extracomunitarios (Raga, 2014). Se crean porque inciden en general en la necesidad de prestar atención sanitaria a aquellas personas que, por

diversos motivos, se consideran excluidas de los servicios sanitarios públicos. Los atendidos en centros no públicos son derivados por los públicos. Una de las primeras causas de exclusión es la lingüística, por desconocimiento de los idiomas, los sanitarios tienen que contar con mediadores e intérpretes, pero tan tienen resistencia a trabajar con ellos. Contar la experiencia de la formación en salud en el ámbito sanitario. De resaltar lo importante de poder expresarse en lengua materna en las entrevistas clínicas y contar con mediadores o co-terapeutas del mismo origen cultural de los pacientes. La principal dificultad que ve el autor la forma en la que el personal sanitario afronta la cuestión de las diferencias culturales, que puede incluso verse como discriminación; y esto se debe a: falta de formación en interculturalidad y a la existencia de prejuicios culturales (racismo latente o aversivo) (Raga, 2014; Qureshit y Collazos, 2011). *“Este etnocentrismo cultural, sustentado en una pretendida postura universalista, hace que los prejuicios, como señalan se manifiesten en forma de rechazo a abordar las ‘incómodas’ cuestiones culturales.”* (Raga, 2014: 292) El modelo asimilacionista, universalista y etnocéntrico, supone la invisibilización de cualquier manifestación de sus culturas de origen en la esfera pública, y en el caso de la atención sanitaria supone: *“la adaptación integral de los usuarios extracomunitarios a las concepciones y comportamientos propios del modelo biomédico de atención sanitaria, que no solo es el propio de la cultura en la que estos usuarios han decidido desarrollar su vida, sino que además en términos de eficiencia se considera objetivamente superior a otros modelos de atención sanitaria.”* (Raga, 2014: 292-293) Por otra parte, el modelo multicultural de mera coexistencia no resuelve los problemas de convivencia y esto puede llevar a la generación de guetos, por lo que se hace necesario establecer propuestas de trabajo que atenúen los peligros de guetización. Y ya no es solo el tema de los centros de atención específica sino las prácticas que se desarrollan en ellos. Se podría plantear que estos centros sean un paso en la integración de estos servicios en los centros públicos institucionalizados. Lo que se pregunta el autor es, si siendo esto así, deben ser estos servicios meros reproductores de los sistemas de atención psiquiátrica o ser algo más; de ahí la importancia de cuestionar las prácticas y las relaciones que se llevan a cabo en los centros de atención específica.

Raga retoma las experiencias que se han llevado a cabo en otros países en el campo de la etnopsiquiatría y destaca la que se desarrolla en el Centre Georges Devereux de París bajo la dirección del doctor Tobie Nathan, el cual cuenta con un equipo multicultural y multilingüe de profesionales de la salud mental de prácticamente los cinco continentes. El centro fue fundado en 1993 en el seno del departamento de psicología de la Universidad París VIII, y desde entonces ha funcionado como servicio psicoterapéutico y como centro de investigación y formación. Las aportaciones de Nathan en el campo de la atención sanitaria a personas inmigrantes es pionera y rompedora (Nathan, 2006, 2000a, 2000b, 1993, 1986, 1988). *“Tomando como punto de partida los postulados del psicoanálisis, la etnopsiquiatría se caracteriza por otorgar un lugar central, tanto en el diagnóstico como en el tratamiento de las patologías mentales, a las lenguas y culturas de origen de los usuarios.”* y se inscribe en la corriente general de la antropología médica psiquiátrica que se cuestiona la universalidad de las patologías mentales, de las clasificaciones que de las mismas se han propuesto desde la psiquiatría occidental (Raga, 2014: 294). Desde la perspectiva de la etnopsiquiatría, todas las sociedades *“producen un discurso explicativo de la enfermedad y del sufrimiento psíquico, y a partir de éste han de diseñarse métodos terapéuticos coherentes con el universo simbólico al que pertenecen. Y yendo más allá de esta constatación, se fundamentan en el siguiente postulado: los trastornos presentados por una persona deben ser aprehendidos en la cultura de sus ancestros y tratados acordes con los instrumentos etiologicoterapéuticos propios del sistema cultural de su procedencia geográfico-familiar.”* (Lurbe, 2005: 256). Como dice Nathan: *“los niños de los sonikés, bambaras, peuls, dioulas, ewoundous, dwalas, etcétera, pertenecen a sus respectivos antepasados. Lavarles el cerebro para convertirlos en blancos, republicanos y ateos es simplemente un acto de guerra.”* (1993: 331).

El diagnóstico, tal y como lo plantea el enfoque de Nathan que se practica en el Centre George Devereux, se realiza a partir de un proceso de co-creación entre los propios usuarios inmigrantes y sus familias, a partir de las sus propias claves culturales y lingüísticas. Esta interpretación y expresión del problema se complementa con las

aportaciones que hacen al mismo antropólogos, mediadores e intérpretes que, *“junto con los profesionales de la salud mental procedentes de los países de origen de los usuarios, integran los equipos multidisciplinares y multiculturales del Centre George Devereux.”* (Raga, 2014: 294). La práctica psicoterapéutica en el centro es quizás lo que mayores críticas ha soportado por parte de la psiquiatría francesa convencional, ya que pueden incluir la reproducción de las terapias tradicionales de los países de origen de los usuarios: *“los profesionales de la salud de los equipos terapéuticos, bien por su condición de terapeutas nativos, conocedores de la salud tradicional de su país, o bien por su formación antropológica, complementada con trabajo de campo con sanadores tradicionales, son capaces de desarrollar un discurso en estos términos con los propios usuarios. (...) el recurso a este tipo de rituales por parte de la etnopsiquiatría no se justifica por su mero valor simbólico, sino por la creencia en su efectividad práctica, performativa.”* (Raga, 2014: 295)

Las críticas a la etnopsiquiatría también se han suscitado desde los riesgos de la culturización, del carácter estereotipante que pueden tener sus concepciones de las culturas. Como apunta Giménez (2007: 13), refiriéndose a la labor de los mediadores interculturales: *“Podemos llegar a ser, si no lo somos ya en parte, un elemento más de la ideología culturalista hegemónica que actúa como mecanismo y estrategia de dominación en la globalización. Se trata de la exageración de la diversidad cultural, explicar y concebir todo en términos culturales, olvidando el terreno idiosincrásico y propio de lo personal, así como los factores situacionales y de desigualdad. El culturalismo divide, fragmenta, cosifica.”* Raga quiere analizar críticamente las propuestas de la etnopsiquiatría desde la perspectiva de la mediación intercultural y *“relativizar las posibles consecuencias negativas de los mismos y a valorar positivamente la oportunidad que ofrecen estos centros para establecer procesos de diálogo intercultural con el carácter integral que este ámbito, según nuestro criterio, exige.”* (2014: 296) Y reflexiona acerca de qué prácticas de la mediación intercultural se pueden llevar a cabo en los centros de atención específica a personas inmigrantes.



Por último, las críticas que se centran en el hecho de que se ignoren las experiencias vitales y las circunstancias sociales, legales y económicas de los usuarios extracomunitarios, especialmente aquellas derivadas de su situación migratoria.

Con Raga, apoyo la importancia de hacer un diagnóstico conjunto tomando en cuenta a la percepción que los usuarios tienen de sus dificultades; así como de contar con equipos multidisciplinares y multiculturales, una práctica que es, en parte, usual en las terapias sistémicas familiares, donde la presencia de un equipo terapéutico está normalizada y se recomienda. Los núcleos duros de lo culturales que se manifiestan en las zonas más vulnerables de nuestras identidades deben ser tenidas en cuenta. Las negociaciones internas que llevan a cabo las personas deben ser respetadas, tanto si se quiere modificar algo, como si es necesario mantenerlo tal cual para la salud mental y el equilibrio de la persona en un determinado momento de su trayectoria vital<sup>72</sup>. Sabemos que el simple conocimiento mutuo y el acercamiento que desde aquí se puede producir, no basta cuando lo que se tocan son los núcleos duros, las zonas sensibles, de los usuarios: *“el hecho de reconocer y acercar las prácticas tradicionales a la psiquiatría occidental debe considerarse coherente con el tipo de diálogos propugnados desde la mediación intercultural. Los procesos de conocimiento y reconocimiento cultural han de tener un carácter aplicado, performativo. (...) el conocimiento del Otro puede quedarse en un ejercicio testimonial si no se plasma en una aproximación, un auténtico proceso comunicativo, desarrollado en términos prácticos, entre las realidades culturales en cuestión.”* (Raga, 2014:298)

Los procesos de hibridación y de diálogo intercultural integral que plantean las propuestas de la etnopsiquiatría, requieren que la mediación intercultural vaya más allá de facilitar la comunicación lingüística y cultural en el contexto sanitario, y sea

---

<sup>72</sup> *“Que un individuo no equivalga a su cultura no quiere decir que gran parte de su comportamiento, de sus formas de interrelación personal, o de su concepción de la salud y la enfermedad, no estén fuertemente influidas por las características culturales que han marcado su proceso de socialización, y que en gran medida —y ahí se basa la necesaria generalización— comparten con los habitantes de su lugar de origen. Que las características culturales de un individuo puedan cambiar, adaptarse, redefinirse en un proceso de transculturación como el que supone la migración no implica que un individuo pueda o quiera despojarse de todas y cada una de sus características culturales, como quien se cambia de camisa.”* (Raga, 2014: 297)

incorporado con un papel protagonista y creativo, potenciando un espacio de interculturalidad más real y efectivo.

## 2. La mediación intercultural en el ámbito familiar.

En el ámbito familiar se dan las mismas condiciones de falta de regulación y de normativa en lo que a la mediación familiar se refiere<sup>73</sup>. Sin embargo, el contexto familiar en el caso de las familias inmigrantes es un ámbito donde la conflictividad y el sufrimiento que generan las relaciones interétnicas son muy frecuentes. Como veremos más adelante al analizar los choques culturales, en el espacio de la familia se suceden diferentes momentos relacionados con el proceso migratorio que requieren de la intervención de la mediación intercultural. Comenzando por cómo el propio proyecto migratorio se tiene que ir adaptando a las demandas y a la realidad de una sociedad receptora que no casi nunca se corresponden con lo inicialmente proyectado por las personas que inician el camino de la inmigración. Si se partía de un proyecto limitado en el tiempo para regresar al país de origen, las dificultades por cumplir la planificación se traducen en frustraciones y en una espera que cada vez aleja más a las personas inmigrantes de sus familiares y entornos, y que la van empujando a tener que entrar en contacto (por ejemplo aprender el idioma del país de recepción) y cumplir con requisitos (escolarizar a los hijos, acudir a un hospital, tramitar documentación, aprender a moverse en el mercado laboral) que, originalmente, no habían previsto. Los duelos migratorios que surgen por la pérdida de la red de apoyo y pertenencia también suponen un escenario de mucho dolor para las personas inmigrantes; la soledad, el no escuchar el idioma materno, echar de menos las comidas, las costumbres, pueden desembocar en situaciones de tristeza y depresión, o en el

---

<sup>73</sup> *La única regulación administrativo legislativa que sobre mediación familiar encontramos en España, y que se encuentra en la Comunidad Valenciana art.1 Ley7/2001: “un procedimiento voluntario que persigue la solución extrajudicial de los conflictos surgidos en su seno, en el cual uno o más profesionales cualificados, imparciales, y sin capacidad para tomar decisiones por las partes, asiste a los miembros de una familia en conflicto con la finalidad de posibilitar vías de diálogo y la búsqueda en común del acuerdo” (Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014:70)*

desarrollo de unas sintomatologías cuya etiología hay que buscar en los propios duelos migratorios. Por otra parte, la presión que siente la persona ante un proyecto migratorio que cuando es colectivo, supone el no poder desfallecer, el verse impelida a tener que conseguir las metas de enviar dinero a casa, de mantener a la red familiar de origen. Y todas las dificultades que van surgiendo en la convivencia y en la adaptación al país de recepción cuando el proyecto migratorio se va alargando en el tiempo, por ejemplo, todas las sobrevenidas por la reagrupación familiar. Desde los problemas de comunicación de padres y madres con hijos que son ya segunda generación, pasando por los miedos de las familias antes una sociedad ajena y extraña, que siente que los enjuicia y desconoce, cuando sienten que entregan a sus hijos a una institución como es la escolar y que con ello, corren el riesgo de perderlos, de perderlos para sus culturas de origen, ante un sistema educativo que no atiende a la diversidad. O desde una perspectiva de género, las dificultades que generan, en algunos casos, la incorporación de la mujer al mercado laboral. La inmigración lo cambia casi todo en estas familias, hijos que vienen reagrupados pero que no quieren venir; o hijos que se quedaron en el país de origen siendo bebés y viene ahora como adolescentes desconocidos para sus padres. Una vida en pareja que rompió el viaje y que se retoma pasado un tiempo, un tiempo que los ha convertido en personas diferentes a las que conocían; o las dificultades con que se encuentran los matrimonios mixtos, esos espacios donde a los conflictos usuales y complejos que se suceden en las relaciones de parejas monoculturales, se añade la complicación de gestionar lo interétnico, más aún si hay hijos fruto de esa unión interétnica. Y solo hacemos un recorrido básico por las dinámicas familiares que se pueden producir a partir de la intersección familia-inmigración<sup>74</sup>.

La intervención de la mediación en el contexto familiar tiene como elementos básicos: 1) *“facilitar el diálogo con el objeto de redefinir y resolver los problemas de reorganización tras la reagrupación familiar.”* 2) *“favorecer el entendimiento ante choques socioculturales como la educación de los hijos/as.”* Y, 3) *“crear puentes de comunicación a distintos niveles: entre cónyuges y en la relación paterno-filial.”*

---

<sup>74</sup> La lectura de las historias de vida de los mediadores que presentamos nos ofrecen un claro ejemplo que todas las dificultades a las que hacemos referencia aquí brevemente.

(Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014:70). Los obstáculos con que se suele encontrar se relacionan con la carencia de *“una formación ni una legislación específica que defina las funciones del mediador en este ámbito, y por otro, el carácter voluntario del servicio, también impide la consideración del mediador intercultural como un profesional especializado corriendo el riesgo de no ser considerado su rol.”* (Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014:70). Por otra parte, el hecho de que el contexto de intervención sea un contexto familiar, puede generar inconvenientes en la figura del mediador a la hora de gestionar su imparcialidad y neutralidad, exigiéndole un especial cuidado a la hora de revisar sus propios presupuestos internos a nivel generacional, de género, etc. De alguna forma, en el contexto familiar, se cristalizan dificultades que se pueden dar en otros ámbitos (laboral, escolar, sanitario, comunitario), y que confluyen en el espacio de la familia, convirtiéndolo es uno de los ámbitos mayores complejidades supone para la intervención desde la mediación intercultural.

### 3. La mediación intercultural en el ámbito comunitario.

En una sociedad en la que la pluriétnicidad ha crecido tanto como en la española, la mediación comunitaria se convierte en una herramienta imprescindible. Los espacios públicos, los barrios, las comunidades de vecinos, se convierten en lugares donde las relaciones interétnicas construyen un modelo de convivencia o de desencuentro, de integración o de exclusión. Desde mi propia experiencia en la mediación intercultural en una ONG, recuerdo todas las ocasiones en las que he acudido junto con un compañero mediador a asociaciones de vecinos en la zona de la Macarena Norte de Sevilla para intentar mediar en los conflictos que la convivencia generaba en estos barrios, poblados ampliamente por personas inmigrantes<sup>75</sup>. Los conflictos vecinales son exactamente eso, conflictos entre vecinos, pero en muchos casos, la sobrecarga

---

<sup>75</sup> Quiero mencionar aquí la experiencia que desde hace unos años emprendió de Diputación de Sevilla para acercar a los mediadores interculturales a los Servicios Sociales de las poblaciones de menos de 20.000 habitantes en la provincia de Sevilla. Yo misma, desde la entidad en la que trabajaba, conocí de cerca este proyecto y a los mediadores interculturales que los llevaban a cabo, participando con ellos en formaciones en interculturalidad para el personal técnico de los ayuntamientos. Remito a una síntesis de la experiencia en Fernández y Moreno (2014).

étnica los agrava y los estigmatiza. El hecho de que haya zonas donde la población inmigrante se concentre también genera una percepción de gueto, de zona cerrada y poco accesible para el resto de la población.

Me parece interesante traer aquí una investigación realizada en el barrio de Orriols de la ciudad de Valencia dentro de un programa de convivencia intercultural denominado City to City (Jabbaz y Moncusí, 2010), y sus objetivos: 1) el fomento de la convivencia entre culturas que comparten los espacios en los barrios de la ciudad; 2) prevenir conflictos derivados de la convivencia intercultural; 3) intervenir en conflictos con estrategias de mediación; 4) fomentar la institucionalización de la figura del mediador intercultural; y, 5) crear redes de mediación «natural» en los barrios donde se interviniera. (Jabbaz y Moncusí, 2010: 175). Son especialmente interesantes los distintos discursos que recogen los investigadores acerca de la percepción que tiene los vecinos, autóctonos e inmigrantes, acerca de la convivencia en el barrio, ya que considero que estos discursos son perfectamente identificables en cualquier barrio donde la población inmigrante se haya hecho presente.

El estudio hace referencia a cinco tipos de discurso en la población autóctona:

1) Discursos culturalista/extranjerizante. Es un discurso que se genera en función de aspectos concretos y cotidianos generados en la convivencia (ruidos, aparcamiento, limpieza), y de los que normalmente se ocupa la mediación vecinal o comunitaria. Cuando hay relaciones multiculturales significativas, estos discursos están mediados por las percepciones interétnicas y los conflictos se atribuyen rasgos idiosincráticos de determinados colectivos étnicos; a las pocas ganas de integrarse de ciertas nacionalidades; a que sus culturas son atrasadas y no están civilizados, etc. Es un tipo de discurso donde se hace presente el racismo cultural o nuevo racismo. No entienden que se les acuse de racistas cuando se quejan de conductas incívicas (“Yo no soy racista pero es que...”). Es un discurso basado en prejuicios, estereotipos y anécdotas que ha sido muy bien analizado por Teun A. van Dijk y sus colaboradores (2010, 2009,

2000a, 2000b, 1997), así como muchas de las otras tipologías de discurso que aquí se recogen<sup>76</sup>.

2) Discurso de competencia étnica. Suele darse cuando la población autóctona sufre deprivaciones y se produce una pugna por los escasos recursos existentes (ayudas, subvenciones, empleos,...). Las carencias se atribuyen a la presencia de la población inmigrante (por efecto de la discriminación positiva a la que se culpa de todos los males), y no a las carencias de las políticas del bienestar o a la injusticia social. La degradación del barrio se atribuye a la llegada de los extranjeros inmigrantes y se genera un rechazo a los extranjeros que viene a robar a los españoles el trabajo y la paz social. Este discurso es un ejemplo de los que el sociólogo francés M. Wieviorka denomina el espacio del racismo (1992). Suele producirse en zonas de bajos recursos socioeducativos y económicos, en barrios donde la vertebración social es escasa y en donde apenas intervienen las políticas sociales.

3) Discurso miserabilista o carencial. Es un discurso contrario a las relaciones interculturales porque percibe que existe incompatibilidad entre las expectativas propias de progreso social y el establecimiento de la interculturalidad porque se relaciona inmigración con pobreza, riesgo, peligro, bajo nivel cultural y económico. Se da mucho cuando los padres se quejan de cómo va a bajar el nivel de sus hijos, por ejemplo, cuando la presencia de niños de origen extranjero (de familias inmigrantes) son numerosos en el aula; o cuando los vecinos se quejan que la presencia de inmigrantes en el barrio va a hacer que los pisos bajen sus precios, o que el resto de ciudadanos dejen de visitarlo porque temen ser agredidos.

4) Discurso regeneracionista. Es un discurso que ofrece una visión positiva del barrio multicultural y que percibe la inmigración como algo que revitaliza y da vida al barrio,

---

<sup>76</sup> *“Todos los niveles y estructuras del discurso pueden estar involucrados, y poseen diversas funciones mentales, interactivas y sociales en la realización estratégica de las “actividades” racistas cotidianas. Una de las principales estrategias, como veremos, consiste en promover el conflicto étnico, la polarización y la dominación por medio de la presentación de los otros en términos negativos y una autopercepción en términos positivos (y al mismo tiempo, negar o minimizar nuestros rasgos negativos, especialmente el racismo).”* (Dijk, 2000: 241)

donde todos se enriquecen de la mezcla y del contraste cultural. En este caso, creo que es un discurso cercano a las ideas de multiculturalismo de la *metáfora del mosaico*, donde no se produce intercambio, ya que cada uno permanece en su parcela, aunque visto desde lejos, sin profundizar, se percibe un mosaico de gran belleza donde contrastan todos los colores.

5) Discursos participacionista/integracionista. Suele ser el que sostienen las entidades sociales, las ONG y las personas que tienen un compromiso e implicación por la transformación social. Sostiene que todas las personas residentes se consideren ciudadanas con iguales derechos con independencia de su origen nacional. Todos son vecinos, comparten espacios, inquietudes y deben trabajar juntos por el bien del barrio y por la integración de todos, incluidos los inmigrantes. Es un discurso que va acompañado de la denuncia al racismo y a las situaciones discriminatorias.

En cuanto a la población inmigrante, se dan cuatro tipos de discurso:

1) Discurso victimista/antidiscriminación. Este discurso se sitúa en el otro polo del discurso de competencia étnica de la población autóctona. Refleja la percepción de la persona inmigrante sobre la discriminación que sufre, sobre su incapacidad para cambiar el estado de cosas, que puede derivar en una actitud de indefensión aprendida muy peligrosa que le lleva a la victimización, a la paralización antes situaciones de racismo o discriminación, o que les disculpa ante la inacción.

2) Discurso culturalista. Se refiere al carácter de las personas así como a las dificultades o facilidades del trato con ellas, en función de la pertenencia o no de estas personas a un determinado grupo cultural. Es un discurso que como en el caso del discurso culturalista de la población autóctona, está cargado de estereotipos, sugiriendo a veces que el barrio estaría mejor sin la presencia de determinados colectivos, o llegando incluso a posiciones abiertamente racistas. Desde aquí, las personas inmigrantes perciben a los “españoles” como un todo homogéneo. Es la otra cara de discurso extranjerizante.

3) Discursos participacionista/integracionista. Es el discurso de las personas inmigrante que reivindican su presencia en plataformas del barrio o comunidades de vecinos, queriendo estar presentes e integrados como los españoles.

4) Discurso identitario/reivindicativo. Es un discurso mucho más reivindicativo que el anterior, que puede correr el riesgo de caer en el asimilacionismo. Este discurso muestra la necesidad de participar de espacios de sociabilidad junto a otros inmigrantes (identidades colectivas), y poder expresar en lo comunitario –y no sólo en la esfera individual-, las prácticas culturales de origen, sentimientos religiosos, tradiciones, etc. *“Las asociaciones de inmigrantes o los grupos informales de conacionales, cumplen con la función positiva de facilitar el tránsito entre el espacio social de origen y la sociedad de llegada (sociabilidad, ayuda mutua), pero pueden originar una endogamia dentro del grupo cultural que no favorezca el establecimiento de vínculos interculturales.”* (Jabbaz y Moncusí, 2010: 186); pero, por otra parte, considero que también es beneficioso y entra dentro de la lógica y los momentos del proceso migratorio y de la adaptación al país de acogida, el contar con estos espacios exclusivos de apoyo y pertenencia, siempre y cuando no deriven en la exclusión de los no-inmigrantes. El discurso identitario se relaciona con la reivindicación de los derechos a la diferencia y del respeto a la diversidad, así como de la no discriminación y la igualdad.

Estos discursos se construyen en torno a unas interacciones sociales que en el estudio se caracterizan como cuatro tipos relaciones vecinales (Jabbaz y Moncusí, 2010):

1) Convivencia distante. Relaciones de coexistencia donde no hay contacto ni interrelación. Se ve en el mínimo contacto en los espacios públicos. No hay conocimiento del otro porque hay distancia. Favorece el discurso de estereotipos, de amenaza, de ceguera a la diferencia, etc.

2) Tensión y diferenciación étnica. Se genera por el discurso de competencia étnica por los escasos recursos. En la población autóctona hay enfado porque se percibe a sí mismo como abandonada, y sienten injusto lo que creen que es una discriminación positiva en favor de los extranjeros. Lo étnico cobra protagonismo y da paso al discursos culturalista y los nuevos racismos.



3) Discriminación y racismo en los mercados laboral y de vivienda. Los discursos culturalistas y racistas dan paso a una discriminación y a una segregación étnica en el mercado laboral y en las viviendas. La mediación natural encuentra aquí un espacio de intervención.

4) Círculo vicioso de barrio inseguro. La profecía autocumplida, las imágenes de barrio marginal, la influencia de los sesgos de los medios de comunicación. Se genera el discurso del conflicto, de la amenaza y del peligro, y se cae en un círculo vicioso muy difícil de romper.

5) Autosegregación y bandas juveniles. Ante coexistencia sin interacción se cae en uno de los dos polos: asimilacionismo o segregación (que es vista como algo negativo pero que también tiene la función de preservar la identidad). Hay figuras mediadoras que sirven de puentes entre los colectivos.

6) Segregación residencial y escolar. Zonas donde se alquilan. Coles públicos como coles de inmigrantes. Segregación.

7) Conflictividad latente. Hay muchos aspectos que pueden generar conflicto pero se invisibilizan, se esconde o se niegan. Los conflictos quedan en un estado de latencia, como dice Cascón (2000), se ve la punta del iceberg cuando hay un estallido de violencia, una chispa que hace saltar todo lo que se había estado obviando. Hay temor, desconfianza, enfado, desinterés o tensión.

El ejemplo de este barrio de Valencia identifica sobradamente el material con el que tiene que trabajar la mediación comunitaria intercultural.

La función del mediador intercultural en el ámbito comunitario consiste en *“crear y fomentar espacios de comunicación y colaboración intercultural, y favorecer la coordinación y el trabajo en equipo de las diferentes asociaciones de la vecindad, para poner en marcha acciones en las que los autóctonos y los extranjeros tengan un encuentro que facilite la comunicación intercultural”* (Lorenzo y Caireta Sempere, 2008), y, potenciar *“el fortalecimiento de la comunidad y la creación de infraestructuras y redes sociales que funcionen de manera autónoma, con sinergia y hacia una meta de integración común.* (Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014:71).

Las dificultades con que se encuentra aquí la mediación intercultural tienen que ver, nuevamente, con falta de formación específica y de legislación; o con la dificultad de manejar todos los códigos e idiomas que puedan estar presentes en la comunidad (Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014), aunque considero que un mediador con competencias interculturales y de comunicación puede hacer frente a este tipo de dificultad.

En la mediación comunitaria es bastante común encontrar lo que se conocen como mediadores naturales, figuras que pueden favorecer o dificultar a veces, el trabajo del mediador intercultural profesionalizado. Abordaré la figura del mediador natural más adelante, en el espacio dedicado a los perfiles del mediador intercultural.

#### 4. La mediación intercultural en el ámbito legislativo

Nuestra burocracia y nuestro universo institucional y administrativo también requieren de la mediación intercultural. Podemos imaginar cómo para algunas personas inmigrantes, las sociedades occidentales como la nuestra, se les presentan como algo incomprensible y absolutamente extraño, casi kafkiano. Innumerables instituciones, entidades, reglamentaciones, normativas y sedes administrativas, necesitan de una “traducción”. Se demanda una profesionalización de los mediadores interculturales en los servicios públicos (Santana, 2013), un ámbito ha estado muy olvidado, que necesita de una mediación específica debido a la dificultad que todo lo institucional representa. Generalmente las personas inmigrantes recurren a hijos, a familiares, a conocidos o a trabajadores de las asociaciones.

La mediación intercultural legislativa y jurídica intenta mediar en temas como explicar el código normativo, con todas las repercusiones tanto sociales como penales que esto puede comportar. (Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014:71), o todo lo que se relaciona con tramitación de documentación y permisos, contratos laborales, impuestos, etc. Es un ámbito donde las personas inmigrantes se mueven con mucha inseguridad e incluso temor (si su situación legal no está clara; es decir, se dan las mismas dificultades que en otros contextos más la desconfianza que puedan sentir las personas inmigrantes. (Valero Garcés, 2003)

## 5. La mediación intercultural en el ámbito sociolaboral.

El trabajo forma parte del mundo cultural, siendo un espacio más socialización como la familia o la escuela. El mundo del trabajo forma parte de nuestro bagaje cultural, tanto en la práctica y la experiencia laboral, como en los imaginarios y las ideas que tenemos acerca del mismo. En nuestra sociedad, el trabajo configura identidades (identidades profesionales); estructura el tiempo cotidiano (tiempo de ocio, tiempo laboral; vacaciones y trabajo; etc.); es un espacio de interacción y de comunicación con claves y códigos específicos, incluso por sectores de ocupación; etc. El mundo es un espacio social central de formación de identidades y sigue siendo un estructurador fundamental de la vida y del tiempo cotidiano. No se entiende lo mismo por “trabajo” en las diferentes cultural, del mismo modo que nuestra cultura afecta al modo en que nos situamos en el espacio laboral. Somos seres culturales que nos configuramos como tales en miles de culturas particulares; esas culturas son las que nos muestran el mundo, nuestro mundo, los conocimientos que validamos, los valores que asumimos, las normas que respetamos. El mundo laboral forma parte de este entramado, y con ello lo que consideramos un buen o un mal trabajo, un jefe o una jefa legítimo o ilegítimo, cómo es la relación con la autoridad/jerarquía, la concepción del tiempo y el espacio, cuándo está una tarea bien o mal hecha, una profesión digna o precaria, o un horario laboral adecuado o estresante. El concepto de cultura de trabajo se refiere a las concepciones del mundo relacionadas con el trabajo, es decir, a las distintas formas culturales del mundo del trabajo. La cultura no es algo teórico, algo que está separado de la acción y la práctica de hombres y mujeres. Existe además una relación entre el mundo de vida y el mundo laboral, entre las trayectorias de las personas y su experiencia laboral. Esto es especialmente evidentes en el caso de las personas migrantes, ya que el proceso migratorio suele tener como principal motivación, encontrar nuevas oportunidades laborales o tener la posibilidad de tener una mejora en cuanto al desarrollo profesional. Del mismo modo, para cualquier persona en una situación de riesgo o exclusión, el trabajo puede ser determinante a la hora de estructurar su vida e insertarse en la sociedad de un modo más pleno. Las personas

inmigrantes suelen encontrar en el espacio laboral el lugar preferente para entrar en contacto con la cultura del país de acogida, con el idioma, con las expresiones, con las costumbres. La cultura de trabajo es el modo singular de entender el trabajo que tienen las personas: sus preferencias, lo que valoran positivamente y negativamente; el sentido que le otorgan a lo que hacen; por qué lo hacen y para qué lo hacen. Son conocimientos teórico-prácticos, comportamientos, percepciones, actitudes y valores que los hombres y las mujeres adquieren y construyen a partir de su inserción en los procesos de trabajo y/o de la interiorización de la ideología sobre el trabajo. Todo ello da forma a su interacción social más allá de su práctica laboral concreta y orienta su cosmovisión como miembros de un colectivo determinado. (Palenzuela, 1995). La cultura se hace por todas las personas que conforman un grupo social, una sociedad, se produce en la interacción. El contexto laboral es un espacio de relaciones donde, efectivamente, se transmiten valores, se ponen en juego significados y modos de hacer. Todo espacio laboral, en este sentido, se inserta en un marco cultural que se manifiesta en las personas que se interrelacionan en él. Cuando hablamos de cultura de trabajo, por tanto, estamos hablando de valores, estructuras, procesos, sistemas, visiones, misiones, objetivos, entornos, tecnología, comunicación y toma de decisiones. Existe, por tanto, una cultura del desempeño organizacional. Es importante que las personas que se incorporan al mercado laboral del país receptor, conozcan la cultura de trabajo, ya que este conocimiento les facilitará la integración en los ámbitos sociolaborales en los que trabajen y será determinante en las experiencias de éxito y fracaso laboral.

La mediación intercultural también se incorpora a este ámbito aunque más tardíamente. Los servicios que las asociaciones que atienden a personas inmigrantes y que cuentan con servicios (de acogida, jurídicos, de mediación escolar, vivienda, etc.), detectan la necesidad de crear servicios de orientación laboral que poco a poco van incorporando la mediación intercultural.

La orientación sociolaboral a personas inmigrantes tiene, en sí misma, una perspectiva intercultural cuando considera y tiene en consideración todo lo expuesto arriba; y cuando, además, incorpora al proceso de orientación la transversalidad intercultural,

por ejemplo, tener en cuenta el proyecto migratorio de la persona y el momento en el que ésta se encuentre al realizar la primera entrevista, o el nivel de cualificación y la experiencia laboral de la personas valorando si ésta experiencia es “traducible” y homologable al mercado de trabajo español; adaptando el currículum vitae para poder incorporar todo el bagaje de la persona traduciéndolo –por ejemplo- a competencias; , valorar si la trayectoria de la persona en el país de acogida es una trayectoria laboral ascendente o descendente y el impacto que este hecho puede tener en ella; si cuenta o no con redes de apoyo; si tiene permiso de trabajo o cuál es su dominio del idioma de acogida, etc. A todo esto se añadirías las competencias interculturales del propio orientador y el apoyo que puede prestar la figura del mediador intercultural como asesor. La federación de entidades Andalucía Acoge ha elaborado un material sobre orientación sociolaboral con perspectiva intercultural (Andalucía Acoge 2007a, 2007b y 2007c), donde incluyen una propuesta de itinerario de orientación sociolaboral incorporando la perspectiva intercultural, con estrategias y herramientas de mediación intercultural para ser aplicadas en cada una de las fases del itinerario: acogida, orientación, inserción y seguimiento (Andalucía Acoge, 2007: 42-55).

## 6. La mediación intercultural en el ámbito educativo

Parto de la idea de que la mediación va unida inseparablemente a todo proceso educativo desde la perspectiva intercultural; y que, como expondré en capítulos posteriores de esta tesis, los profesores son medidores y deben aprender, en este caso, de los mediadores interculturales para poder incorporar la interculturalidad en su tarea. *“La mediación, como técnica alternativa a resolución de conflictos, que los transforma, podrá ser la pieza fundamental en el medio escolar, en la construcción cívica de los actores educativos, poniendo en primer plano los actores educativos, el medio y sus relaciones, con vista a incluir todos y a preservar las relaciones interpersonales positivas.(...) La transformación del conflicto permite maximizar el potencial crecimiento de la persona como ser humano, como ser social, donde exista la*

*comprensión mutua de temores, de esperanzas, y objetivos de las personas en un mismo ambiente.”* (Martins y Viana, 2014: 20)

La educación ha sido uno de los ámbitos donde más se ha estudiado la interculturalidad en todos sus aspectos; sin embargo, la mediación intercultural escolar sigue estando carente de un estudio profundo. Del mismo modo, la mediación social en contextos educativos está aún por definir y desarrollar de forma generalizada (Aguado y Herraz, 2006: 4). Sin embargo, la mediación intercultural en el contexto educativo es un *“espacio de intervención prioritario para la atención a la diversidad.”* Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014:71-72)

A pesar de que la figura del mediador intercultural no está consolidada ni presente en muchos centros educativos, sí es cierto que existen experiencias y programas que las distintas administraciones han puesto en marcha y que tienen la mediación intercultural escolar como eje o como apoyo<sup>77</sup>.

En el contexto escolar conviven dos modos de entender y de llevar a cabo la mediación: la mediación escolar y la mediación intercultural escolar. 1) La mediación escolar *“tiene como objetivo prevenir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y enseñar habilidades para la solución de disputas. Este tipo de programa es, por lo*

---

<sup>77</sup> Desde las experiencias pioneras en la Comunidad de Madrid: *“La Comunidad de Madrid está llevando a cabo diversas iniciativas para promover la figura del mediador social y escolar, entre las que cabe destacar su contribución a la creación de la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (EMSI), promovida actualmente por la Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid, o las acciones formativas relacionadas con la mediación en centros educativos, dentro de su Programa de Orientación Psicopedagógica.”* (Aguado y Herraz, 2006: 4); y en la provincia de Almería: La provincia almeriense ha sido pionera en la Comunidad Autónoma Andaluza en la gestión y dinamización de la figura del mediador intercultural escolar. Ya en 1998 surgió esta figura de forma planificada y sistematizada, es decir, con un programa de intervención dirigido a responder de forma prioritaria a las demandas de los centros escolares.” (Ortiz, 2006: 571); pasando por muchas otras experiencias que surgieron y se siguen dando, como las ATAL (aula temporal de atención lingüística) en el contexto andaluz. Yo misma participé durante unos años en una iniciativa subvencionada por la Consejería de Educación que consistía en llevar la figura del mediador intercultural a los centros educativos. En mi experiencia, el mediador y yo estuvimos interviniendo en tres centros de primaria y uno de secundaria en el distrito Macarena Norte de la ciudad de Sevilla. Además este programa, el mediador participaba en otros como el de inmersión lingüística o el de prevención del absentismo escolar, todos financiados por la Junta de Andalucía. También quiero recoger las formaciones al profesorado en intercultural que llevé a cabo con mediadores de la entidad en la que trabajaba a petición de los CEPs de distintas zonas de las provincias de Sevilla y Huelva. Estas formaciones iban desde el asesoramiento para la elaboración del Planes de Acogida o la inclusión de la transversalidad en los Planes de Centro, hasta formaciones en competencias interculturales y mediación intercultural.

*tanto, empleado en su versión clásica como un sistema alternativo en la resolución de conflictos. Los mediadores son miembros de la comunidad escolar (profesores, alumnado, padres y madres), los cuales son entrenados a tal efecto.”* (Ortiz, 2006: 566-567). Es una mediación que se suele traducir en dos tipos de actuaciones: la mediación con un adulto mediador (profesor generalmente) y la mediación entre iguales. Los mediadores pueden ayudar a resolver conflictos surgidos entre alumnos, entre alumnos y profesores o entre profesorado y familias; siempre en función de lo que el centro determine en su Proyecto de Mediación o en su Plan de Convivencia. (Martínez, Sahuquillo y García, 2012: 64). 2) La mediación intercultural escolar: *“garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo, sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados y en el seno de los grupos humanos (inmigrantes y autóctonos) para garantizar la integración y el éxito escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español.”*(Ortiz, 2006: 568). Esta mediación la lleva a cabo un agente externo al centro escolar, habitualmente perteneciente a otra institución o entidad (Ayuntamientos, las ONG, Sindicatos o Asociaciones). Como no todos los centros cuentan con esta figura, *“comúnmente suele recurrirse a la figura del mediador intercultural natural (...) alumno o compañero que es competente en ambos idiomas, el materno y el de acogida, así como a algún padre o madre extranjero que simplemente actúa como traductor o intérprete.”* (Ortiz, 2006: 569). Decir, que estas dos mediaciones no son, en absoluto, antagónicas; pueden funcionar, y de hecho lo hacen, de forma coordinada y complementaria.

Modelos teóricos diferenciados dentro de este ámbito (AEP-Andalucía Acoge, 2002) serían: 1) el modelo institucional surge a partir de la demanda establecida desde las instituciones públicas, prestadoras de servicios sociales, sanitarios y educativos; 2) el modelo asociativo, que se difunde desde asociaciones y entidades sociales, a iniciativa propia o a través de programas subvencionados por la administración; 3) el modelo cooperativo, que se genera desde fórmulas alternativas que tratan de satisfacer las necesidades de mediación intercultural, como son las cooperativas; y, 4) el modelo autónomo, que se ejerce a nivel particular como profesión liberal. El más extendido es el modelo asociativo.

El mediador está orientado sobre todo a familias y alumnado. En función de mi propia experiencia, el profesorado suele considerar que no necesita tanto la figura del mediador, que son los Otros (familias inmigrantes), lo que lo necesitan. Pero claro, no siempre es así. También me he encontrado con la implicación de directores de centros y de orientadores que veían la importancia de incorporar la mediación intercultural en sus centros, y que solicitaban actividades y formaciones para el profesorado del centro, así como para fomentar la participación en el mismo de las familias inmigrantes. Sin embargo, en función de una idea un tanto distorsionada de la interculturalidad y de las relaciones interétnicas, las personas pertenecientes a la cultura mayoritaria suelen dar por supuesto que los que se tienen que adaptar son los inmigrantes, la minoría. Es una manera equivocada de entender la interculturalidad, *“no entendemos al mediador o mediadora simplemente como aquella persona dirigida a la atención de la población extranjera y a sus posibles dificultades o problemas.”* (Ortiz, 2006: 592).

Las funciones del mediador intercultural escolar se desarrollan tanto en lo social como en lo educativo, y suelen consistir en labores de acogida y actividades relacionadas con la atención al alumnado inmigrante de nuevo ingreso y a sus familias; asesoramiento a familias sobre todo lo relativo a la escolarización de los hijos; acompañamiento a las familias en las tutorías; actividades de sensibilización dirigidas a toda la comunidad educativa; asesoramiento y formación al personal docente; refuerzo educativo e inmersión lingüística; y resolución de conflictos. (Martínez, Sahuquillo y García, 2012: 67)

Hay tener claro que el mediador intercultural escolar no es un intérprete *“sino que sobre todo ayudará a propiciar un contexto adecuado para la comunicación, sugiriendo pautas que tengan en cuenta la perspectiva intercultural.”* (Andalucía Acoge, 2008: 32).

Las funciones por tanto van encaminadas a la transformación de la comunidad educativa y es una intervención que beneficia a toda la comunidad, no solo a la minoría extranjera o de origen extranjero. Su trabajo es complejo y delicado, tanto como hacer que el profesorado tome conciencia de que los menores de origen extranjero tienen que gestionar una doble pertenencia y construir su identidad a partir



de la doble referencia que representan su familia y la escuela como microcosmos de la sociedad receptora. En este sentido, *“el mediador intercultural debe ayudar a hacer visibles los aspectos identitarios, favoreciendo el entendimiento entre familia y escuela e interviniendo como tercer parte (que necesariamente sólo podrá actuar con la validación de las otras dos partes) en los conflictos que se presenten.”* (Andalucía Acoge, 2008: 33) y *“evaluar el punto de partida del profesorado respecto a la diversidad cultural y la interculturalidad, asesorando y participando en el diseño de planes de formación/acción adecuados.”* (Andalucía Acoge, 2008: 33)

La mediación intercultural en España es reciente si la comparamos con otros países donde sus demandas sociales provocaron que la necesidad de contar con la figura del mediador intercultural mucho antes. El perfil del mediador se ha ido configurando y adaptando a cada contexto, siendo una figura muy heterogénea en la actualidad. Básicamente hay cuatro modelos según Martínez Usarralde (2008): 1) El mediador escolar «puro» (Canadá), con funciones generales vinculadas, sobre todo, al ámbito escolar. Es un mediador como gestor escolar que también asume funciones relacionadas con el entorno social. 2) El mediador escolar «integrado» (Italia), trabaja en estrecha conexión con mediadores procedentes del modelo asociativo; mediador como decodificador social. 3) el mediador como «orientador y tutor» (Suecia), que interviene en las «escuelas de segunda oportunidad», 4) el mediador como «animador sociocultural» (Portugal) como puente sociocultural. El mediador cultural español, debería, desde esta mirada comparada (Martínez Usarralde, 2008: 374-375): 1) Reivindicar un marco legislativo como el portugués para ir avanzando en el reconocimiento profesional. 2) Tejer y fortalecer las redes asociativas y comunitarias, como ocurre en el caso italiano. 3) Definir claramente sus funciones y competencias. Y, 4) Contar con una formación integral y de calidad consensuada socialmente, con independencia de quién sea la entidad que contrata (escuela, servicios sociales, ayuntamiento).

Las dificultades y obstáculos de la mediación intercultural en este ámbito (Fernández, Roderigo y Fernández, 2014:73), tienen que ver con la falta de una formación reglada y de una legislación clara que definan la mediación intercultural en ámbitos educativos,

como sucede en otros ámbitos; así como con la cultura profesional que caracteriza los entornos educativos; y la falta de un proyecto común consensuado holístico e integrador. Hay un *“ interés generalizado por la interculturalidad como un elemento a trabajar en los centros, sin embargo, cuando profundizamos en las dinámicas y actuaciones en relación a la mediación y la integración del alumnado de origen extranjero, vemos que no existe un proyecto educativo común basado en criterios de interculturalidad, compartido y consensuado por los diferentes profesionales de los centros educativos.”* (Fernández, Rodorigo y Fernández, 2014:74)

Para finalizar, recojo la síntesis que realizan Martínez, Saluquillo y García (2012) donde recogen los aspectos positivos o fortalezas con las que cuenta la mediación intercultural en general, así como los obstáculos o dificultades que se está encontrando. Entre los aspectos positivos: 1) ser un yacimiento de empleo relativamente nuevo, tanto en su marco teórico, por tanto todavía perfectible, como en su práctica más inmediata; 2) dada su oportunidad, en la actualidad la demanda y la naturaleza de sus impulsores son tan heterogéneos como significativos (ayuntamientos, bancos, ONGs, centros sanitarios, etc.). Frente a estas oportunidades, las dificultades se centran en: 1) la falta de reglamentación profesional; 2) la dificultad de gestionar y poner en marcha auténticas redes de mediación (de ahí que se detecte, en efecto, la “soledad del mediador” a la que la figura se ve sometida); 3) entorno laboral, los problemas en la planificación, la continua y casi permanente carencia de recursos en el entorno laboral. 4) la falta de tiempo para la formación y para la evaluación. Añado el poco reconocimiento que se le da a la figura del mediador intercultural, sobre todo en las propias entidades en las que trabajan, como veremos en las narraciones de los mediadores que presentamos.

### **El mediador intercultural.**

Entre lo que se teoriza sobre los perfiles y tareas del mediador intercultural y la práctica de la mediación intercultural hay, desde mi experiencia, una gran distancia. Como dice Llevot, *“la mediación que se lleva a cabo en las asociaciones es una “mediación a la*

*carta” para los profesionales e instituciones pues estos solicitan su intervención para cuestiones muy puntuales y limitadas: traducciones, pequeñas consultas sobre la cultura del otro, ayuda para desbloquear la resistencia de algún usuario, (...) y, siempre está “al servicio” del profesional.”, de modo que los mediadores interculturales “ponen sus conocimientos, competencias, actitudes y habilidades a disposición de las administraciones y de la comunidad en general para facilitar la comunicación, la relación y la convivencia.” (2011: 182).*

Los debates que se han sucedido a lo largo del tiempo en el seno de las asociaciones, y entre los teóricos y las asociaciones, para ir configurando y consensuando el perfil del mediador intercultural, siguen, en parte, abiertos.

Uno de esos debates se ha centrado en la necesidad de diferenciar la mediación natural y la mediación intercultural profesionalizada. Los mediadores naturales *“son agentes de base o líderes comunitarios que también desarrollan acciones mediadoras entre personas de sus colectivos de referencia y personas e instituciones de la sociedad de acogida.”* (Jabbaz y Moncusí, 2010: 173) Lo cierto es que es muy usual que haya líderes en los colectivos o en los movimientos asociativos que destaquen por sus cualidades para hacer de mediadores naturales; incluso contar con ellos y con su colaboración es una buena estrategia para los mediadores interculturales. Pero siempre hay que ser conscientes de que *“la apelación política a liderazgos «naturales» como mecanismos de promoción de la convivencia puede convertirse en una coartada para rehuir determinadas responsabilidades o acciones o en un fetiche que acabe culturizando cualquier situación, explicación y acción.”* (Jabbaz y Moncusí, 2010: 174)

La mediación natural es común entre compatriotas, en la acogida, en la traducción, en la información, en el acompañamiento, sobre todo en los primeros momentos de estancia de las personas que pertenecen a un mismo grupo cultural. Suelen ser personas con más experiencia, que llevan más tiempo en el país de acogida y que son respetadas por el colectivo, *“este tipo de acciones mediadoras suelen establecerse en el intercambio que se produce dentro de relaciones primarias y redes sociales de «paisanos» y se vinculan con el desarrollo de la ayuda mutua.”* (Jabbaz y Moncusí, 2010: 191).

Pero llevar a cabo acciones mediadoras no significa ser un mediador, incluso aunque el mediador natural tenga una sensibilidad no solo con su colectivo de pertenencia, sino en torno al fenómeno de la inmigración en general. Y no sólo son personas inmigrantes, pueden ser personas autóctonas voluntarias con capacidad comunicativa y con influencia, sensibilizadas, con iniciativa; no tienen que ser únicamente miembros activos de minorías étnicas (Jabbaz y Moncusí, 2010: 192).

Lo que caracteriza a los mediadores naturales es que suelen formar parte de la comunidad que se trate; que tienen la confianza del grupo por la coherencia entre su vida y su discurso, la gente los conocen y confían en ellos; saben leer el contexto, las tramas informales, las relaciones que existen, y pueden identificar fácilmente dónde están las personas claves que pueden favorecer la resolución de los conflictos, por lo que pueden ser de gran ayuda para los mediadores interculturales profesionalizados; pueden correr el riesgo de ser percibidos como parte; generalmente son líderes de algún colectivo o colectivos; son emprendedores, idealistas, creen en el potencial de las personas; no siempre está reconocido su rol de mediadores por lo que tienen que negociar su propia legitimación; no tienen formación, no conocen técnicas para mediar, pueden no saber controlar sus emociones en el proceso (Jabbaz y Moncusí, 2010).

García, Granados y Martínez (2006) han condensado los debates acerca de la figura del mediador en torno a cuatro aspectos que entrarían dentro de las competencias que generalmente se le atribuyen o exigen al mediador intercultural.

La primera cuestión tiene que ver con las competencias lingüísticas. Hay distintas posturas. Por una parte, la que defiende la necesidad de conocer en profundidad la lengua del país receptor, incluso dominar el idioma en lo relativo al ámbito específico donde vaya a desarrollar su trabajo (escolar, sanitario, jurídico, etc.). Detrás de esta postura está implícita la idea de que el mediador intercultural es una persona extranjera o inmigrante. Por otra parte, los que defienden que el mediador tiene que conocer las lenguas de los colectivos inmigrantes con los que tiene que intervenir, o al menos, una lengua vehicular. Puede estar implícita aquí la idea de que el mediador pueda ser exclusivamente un mediador lingüístico y cultural. Lo que parece evidente es

que existe la necesidad de que *“el profesional de la mediación conozca más de una lengua de entre los grupos étnicos minoritarios, así como sus características y sus códigos culturales o, cuando menos, tenga una cierta proximidad a estos códigos.”* (García, Granados y Martínez, 2006: 19). Pero, el mediador no es un traductor, aunque es evidente que el hecho de que domine otras lenguas distintas a la materna, *“puede facilitar al mediador su ubicación en posiciones más relativistas y menos etnocéntricas, pero la condición de políglota no asegurará siempre una posición reflexiva de la otredad, posición necesaria en la práctica de la mediación.”* (García, Granados y Martínez, 2006: 19), sobre todo si estas lenguas se corresponden con las de los colectivos con los que tiene que intervenir.

Una segunda cuestión hace referencia a si es necesario que el mediador intercultural sea o no inmigrante. Esta cuestión *“suele ser especialmente debatido en los foros de la mediación intercultural y un elemento distintivo de otras prácticas de mediación. Se trata del hecho de ser extranjero como requisito para la práctica de la mediación; extranjería que puede verse expresada de diferentes formas: ser de “otra” cultura, ser inmigrante, etc.”* (García, Granados y Martínez, 2006: 20). No basta con ser extranjero para ser mediador y, ciertamente, también hay personas españolas que pueden ejercer la mediación intercultural si tienen el dominio de algunas lenguas, la formación necesaria y experiencia. Sin embargo, lo que considero con García, Granados y Martínez, es que las personas que se dediquen a la mediación intercultural tiene que tener una experiencia vital, un trabajo personal y una sensibilidad especiales para poder llevar a cabo su trabajo. Si la persona ha atravesado ella misma la experiencia de vivir en minoría, de haber tenido que gestionar en sí misma la doble pertenencia y las crisis identitarias que conllevan, si es autóctono o extranjero no tiene tanta relevancia, ya que es esta experiencia biográfica personal la que *“es el presupuesto para una comprensión profunda de los problemas de los otros inmigrantes extranjeros, además de representar un gran potencial de respuesta.”* (García, Granados y Martínez, 2006: 20)

El tercer debate gira en torno a la neutralidad e imparcialidad que se le pide al mediador intercultural. Considero que aquí tendríamos que optar por la imparcialidad

como dimensión técnica, ya que el mediador no se debe posicionar a favor de una de las partes, ni tomar como propia la resolución de conflicto de que se trate, sería *“un distanciamiento metodológico”*; algo así como una forma de aproximarnos a los fenómenos que nos permita entenderlos, explicarlos e interpretarlos mejor, aunque sin abandonar necesariamente una determinada posición ideológica.” (García, Granados y Martínez, 2006: 20). Pero la neutralidad es otra cosa, ya que el mediador puede tener que apoyar a alguna de las partes durante el proceso y parte de una ideología de defensa de la igualdad y de lucha contra la discriminación. Además, el mediador influye o influencia de muchas formas a lo largo del proceso o de la intervención, la neutralidad es prácticamente imposible.

Por último, el debate en torno a la formación y a la capacitación de los mediadores interculturales. Hay una postura que sostiene que sólo con formación adecuada se puede ejercer la mediación profesionalmente y, en este sentido, es necesario que el mediador se forme ampliamente, ya que no hay condiciones innatas. Pero lo cierto es que por mi experiencia y conocimiento del trabajo de los mediadores, la mediación intercultural exige algo más<sup>78</sup>. Creo que tiene que ver no sólo la trayectoria biográfica, -que puede ser parecida a la de otros muchos-, sino con sus propios aprendizajes y con sus habilidades personales, así como con el trabajo personal interno y la vocación. Todas las personas se pueden formar como mediadoras, pero no todas serán buenas mediadoras. Los buenos mediadores 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. Se pueden aprender muchas cosas, *“pero ser capaz de comprender e interpretar los comportamientos, saber eliminar hostilidades y estereotipos, ser capaz de hacer explícitas determinadas*

---

<sup>78</sup> *“La cultura está presente en todos los actos de la vida, el mediador intercultural tiene agregada una sensibilidad particular, «natural» o adquirida, que le permite captar las disonancias cognitivas en la relación entre las partes y «traducirlas culturalmente». Pero esta labor mediadora debe llevarse a cabo asumiendo una noción operativa de cultura, necesariamente vinculada al contexto social en el que se desarrolla ésta como proceso de creación de sentido. Cuando una persona ejerce de mediadora necesita tener presente que cada sujeto ressignifica su propia cultura desde su posición particular, no es la referencia cultural por sí misma la que explica su comportamiento, sino su posicionamiento en su campo cultural de referencia, sus acuerdos y desacuerdos, su personal visión del mundo.”* (Jabbaz y Moncusí, 2010: 195).

*demandas, conocer y dominar las informaciones, tener habilidades relacionales, tener capacidad de escucha, y un largo etcétera. Ciertos autores consideran que estas habilidades personales tienen un impacto directo en el proceso de mediación y en el resultado de la mediación; llegan incluso a decir que tales habilidades pueden ser la fuente más potente del impacto de la mediación.”* (García, Granados y Martínez, 2006: 22).

AEP Desenvolupament Comunitari y Andalucía Acoge (2002: 82-91) llevan a cabo una síntesis acerca de la figura del mediador intercultural que recojo aquí. Considero que esta síntesis ha dado pie a otras que se han hecho con posterioridad<sup>79</sup> y que es, en este sentido, pionera; por otra parte, es una síntesis que surge de la práctica de la mediación intercultural y en las que los propios mediadores interculturales participaron. La figura del mediador queda así definida:

- Hombre o mujer, mayor de 25 años para que pueda tener ya un cierto reconocimiento en su propia comunidad (lo cual implica que –de alguna forma- ya es un mediador natural).
- Tener un origen cultural común, cercano, o con alguna vinculación, a los colectivos de personas inmigrantes con las que va a intervenir.
- Tener una experiencia migratoria personal.
- Tener un conocimiento profundo del país receptor y un tiempo de residencia considerable en el mismo.
- Tener competencias lingüísticas en las lenguas de la mediación: la de acogida y las maternas de los colectivos; o de lenguas vehiculares.
- Pueden tener formación académica media o alta en origen. No es imprescindible pero suele darse.
- Formación en la sociedad receptora (interculturalidad, mediación intercultural, comunicación y relativa a los ámbitos de intervención).
- Contar con supervisión y con un equipo de apoyo en la intervención.

---

<sup>79</sup> Por ejemplo la que llevan a cabo García, Granados y Martínez, 2006: 22-23.

<p>CONOCIMIENTOS QUE DEBE TENER Y/O ADQUIRIR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De lenguas de origen de los colectivos o alguna lengua vehicular y la lengua del país receptor.</li> <li>• Sobre desarrollo personal y relaciones interpersonales.</li> <li>• Sobre movimientos migratorios e interculturalidad.</li> <li>• Sobre culturas y relaciones multiculturales<sup>80</sup>.</li> <li>• Sobre gestión y dinamización de grupos.</li> <li>• Sobre los recursos y el funcionamiento de la sociedad receptora.</li> <li>• Sobre la cultura de los colectivos.</li> <li>• Sobre la legislación vigente en las sociedades de origen y receptora.</li> </ul>
<p>HABILIDADES QUE DEBE ENTRENAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía, escucha activa, comunicación, dinamización de grupos,...</li> <li>• Análisis, negociación y resolución de conflictos interculturales.</li> <li>• Manejo de instrumentos de sensibilización, información y difusión.</li> <li>• Trabajo en equipo.</li> <li>• Defensa de derechos e intereses y lucha contra la discriminación.</li> <li>• Acción social</li> <li>• Inmersión y toma de distancia con respecto a las situaciones en las que interviene.</li> </ul>
<p>ACTITUDES QUE DEBE DESARROLLAR</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modo de situarse frente al mundo: conocer(se), apertura, creatividad e imaginación, coherencia, serenidad y equilibrio.</li> <li>• Modo de situarse ante sí mismo: honestidad, sinceridad, valentía.</li> <li>• Modo de situarse ante el Otro: cercanía, escucha activa, compromiso, solidaridad.</li> </ul>

<sup>80</sup> “La persona mediadora ha de conocer —o tener una actitud activa para conocer— las reglas sociales, los usos y costumbres, las tradiciones, los preceptos normativos y religiosos que dominan en las culturas de referencia, pero ha de saber que el sujeto posee grados de libertad —mayores o menores— para resistir o desafiar esos preceptos dominantes en su cultura. El mediador intercultural intenta que el sujeto amplíe sus grados de libertad para que —dentro de su situación condicionada— pueda optar por nuevas formas de ser y actuar, en definitiva, por oportunidades de mixturas culturales que habilita la migración.” (Jabbaz y Moncusí, 2010: 195).



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modo de situarse en la relación: interés por el Otro, confianza en sus potencialidades, aceptación de Otro como es.</li> <li>• Modo de situarse en el trabajo: actitud cooperativa, participar y dejar participar, talante negociador y conciliador.</li> <li>• Modo en que valora las ideas, opiniones y conductas: flexible, tolerante y respetuoso.</li> </ul>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Básicamente, el mediador intercultural tiene 3 funciones:

- 1) Facilitar la comunicación (traducción e interpretación lingüística y sociocultural, apoyo a las personas inmigrantes y las personas autóctonas y/o profesionales).
- 2) Fomentar la cohesión social (dinamización comunitaria, ayuda en la resolución de conflictos, impulsar la mutua difusión de valores).
- 3) Promover la autonomía y la inserción social de las minorías (fomentar la autoestima y la participación, impulsar la creación de espacios de organización de las minorías, información y defensa de deberes, fomento de la ayuda mutua, etc.).

CUALIDADES DEL MEDIADOR INTERCULTURAL	
Respeto	Saber definir bien cuáles son sus funciones en la intervención y cuáles son sus límites. Solo debe intervenir en los tiempos y espacios estipulados y no sustituir la labor de ningún otro profesional. No debe olvidar que es un puente para favorecer la comunicación entre dos partes.
Confidencialidad	Gestionar adecuadamente la doble fidelidad: con la profesionalidad de la mediación intercultural y con el colectivo de pertenencia o con el colectivo con el que interviene.
Imparcialidad.	No es neutral sino imparcial porque desempeña un papel de sensibilización hacia la desigualdad o la discriminación, pero tiene que construir una distancia técnica para poder llevar a cabo la intervención. La intervención con un usuario no se comparte con otro.

Cooperación con otros profesionales	Adapta sus funciones al contexto específico de su intervención y trabaja en equipo, dejando claro cuál es su función dentro del equipo.
Compromiso con la población inmigrante	Flexibilidad sin caer en el voluntarismo y sin fomentar la dependencia en las personas. No es un activista ni un manipulador.
Claridad del propio rol profesional	Debe ser aceptado como tercero por ambas partes exponiendo claramente cuáles son sus funciones y sus límites.

Un tema clave es lo que se conoce como “la soledad del mediador”. Es importante que el mediador cuente con un equipo de apoyo en la entidad en la que trabaja, así como con un grupo de supervisión donde participen otros mediadores<sup>81</sup>. En la realidad, no suele darse. De hecho, los mediadores interculturales suelen trabajar con mucha presión y cuentan con poco tiempo a la hora de abordar sus intervenciones, teniendo muchas veces la sensación de que van “apagando fuegos”.

Se podría decir que hay dos niveles de mediación que tienen mucho que ver con la actitud y el talante del mediador intercultural. Una “mediación ayuda”, destinada a facilitar el acceso a los recursos y servicios de las personas inmigrantes (tareas de información, traducción, acompañamiento), y que es una modalidad de mediación necesaria pero cambia nada la manera de intervenir. Y, una mediación que implica una “participación crítica” que acerca a las partes para que puedan comunicarse y construir espacios en común apostando por la interculturalidad y el enriquecimiento mutuo (Llevot, 2011).

---

<sup>81</sup> “la competencia del mediador o mediadora está muy relacionada con el grado de auto-control y auto-conocimiento que el profesional pueda tener. Para ello se entiende que resulta de especial utilidad la existencia de grupos de mediadores que sometan a discusión el conjunto de la actividad profesional que ejercen.” (García, Granados y Martínez, 2006: 22)

Generalmente se suelen diferenciar cuatro tipos distintos de mediador en función de la institución u organización a la que pertenezca. Para AEP-Andalucía Acoge (2002) y Martínez y García (2009), sería: 1) Modelo asociativo. El más común y también el más informal y desregularizado. Es el mediador que intervine desde entidades asociativas. De este modelo es desde donde ha surgido la figura del mediador como necesaria. Se han usado muchas personas de los colectivos con habilidades y competencias naturales, sin formación previa. 2) Modelo institucional. Los profesionales de las instituciones públicas demandan ayuda para atender a los usuarios. Generalmente los programas y demás se han con muy pocos recursos destinados a ello. 3) Modelo cooperativo. Entidades privadas que ofrecen esos servicios, como Solomediación (Olot, Girona) en España. O también proyectos web portales donde encontrar servicios de mediación intercultural. 4) Modelo autónomo. El mediador que ejerce su trabajo libremente, teniendo en cuenta que no existe un colegio profesional que vele por esta figura, (Llevot 2011:172).

En cuanto a la formación inicial y la formación continua de los mediadores interculturales (García Castaño, 2006), los estudios y la práctica de la mediación nos dicen que los más formados son los que han ido “evolucionado” de la mediación natural a la profesional, y los que asumen que deben tener una competencia profesional para ejercer su tarea mediadores; *“es decir, que quieren estar formados en temas de inmigración e interculturalidad, comunicación intercultural, interpretación lingüística y sociocultural, negociación y mediación para la prevención y gestión de conflictos culturales en diversos ámbitos de intervención (justicia, servicios sociales, salud, educación, vivienda, inserción laboral, dinamización comunitaria, etc.) y, sobre todo, tener títulos reconocidos.”* (Llevot, 2011: 184-185). En cuanto a las condiciones laborales, los mediadores interculturales experimental una situación laboral muy precaria en cuanto a inestabilidad, jornadas laborales y salarios, *“suelen tener contratos temporales de obra o servicio y, en algunos ayuntamientos, antes de la crisis económica, se habían empezado a convocar oposiciones para su contratación indefinida la crisis les ha afectado mucho.”* (Llevot, 2011:185)

## **Modelos de Resolución de Conflictos.**

Son tres los modelos de resolución de conflictos que de lo que, generalmente, se sirve el mediador en su intervención profesional: Tradicional, Circular-Narrativo y Transformativo<sup>82</sup>. (Rondón, 2011; Rondón y Munuera 2009: 13; Martínez, Saluquillo y García, 2012: 62-63; Ridao, 2010; Giménez, 2001).

¿Qué modelo para la mediación intercultural? Nuevamente será el profesor Carlos Giménez (2001) quien tras analizar los mencionados modelos realice una síntesis y adaptación de los mismos para su aplicación a la mediación intercultural. Considera que los tres modelos pueden aportar y que se deben incorporar los aspectos que sean útiles de cada uno. Estos modelos, de amplio uso en el campo de la mediación en el ámbito anglosajón son: el Modelo Tradicional Lineal de Fisher y Ury o Modelo de Harvard, el modelo Transformativo de Robert Bush y Joseph Folger (1997) y el Modelo Circular Narrativo de Sara Cobb (Munuera, 2007; Cobb, 1997).

El Modelo Tradicional Lineal de Harvard (Rondón, 2011: 154-155; Giménez, 2001) se basa en la búsqueda de los intereses subyacentes, surge del paradigma de la simplicidad y tiene una concepción estructuralista (Munuera, 2007:86) está orientado a la consecución de un acuerdo. Entiende que el conflicto aparece cuando las partes deben satisfacer simultáneamente intereses y necesidades que son incompatibles. Se apoya en una causalidad lineal: el conflicto sólo tiene una causa, y esa causa es la que genera el desacuerdo. No se tienen en cuenta otros factores que pudieran intervenir en el conflicto o que puedan interrelacionarse entre sí. Las posiciones incluyen elementos estratégicos como la acusación, la exageración, la insistencia de los derechos de uno y la negación de los derechos del otro. Dentro de este modelo el método más empleado en mediación es el Método de Fisher-Ury, el cual considera unos aspectos básicos en la negociación: las personas (separar a las personas del

---

<sup>82</sup> Ridao (2010) realiza una revisión de los tres modelos y aporta otras técnicas de resolución de conflictos que pueden ser aplicadas a la mediación intercultural y que proceden de campos muy diversos: metodología de Haynes y Haynes (viene de la mediación familiar en divorcios); metodología de Acland (del campo de las organizaciones); metodología de Bollikopf (del campo del empoderamiento individual); metodología de Boqué (del campo de la mediación educativa) y metodología de Ury.

problema), los intereses (centrarse en los intereses, no en las posiciones), las opciones (pasar de las posiciones a las opciones y trabajar para crear opciones que satisfagan a ambas partes). Se entiende que detrás de posturas opuestas pueden residir intereses compartidos y compatibles. La tarea se basa en llegar a acuerdos mediante la jerarquización de los problemas y conforme a las necesidades e intereses que son comunes a las partes. Considera como obstáculos comunes en las negociaciones: los juicios prematuros, la búsqueda de una única respuesta, pensar solo en la solución de su problema. Considera que es fundamental analizar todas las posibilidades, aspectos positivos y negativos antes de tomar una decisión final. La negociación debe ser en base a criterios objetivos, independiente a la voluntad de cualquiera de las partes. Su resultado debe ser reconocido por todos para poder ser aplicado y ser práctico.

Los aspectos clave del modelo según Rondón (2011) serían los siguientes: 1) Se trata de plantear opciones posibles para facilitar un acuerdo. 2) Se centra en la valoración de criterios objetivos que puedan considerarse justos para ambos. 3) Considera que existe una realidad objetiva, pero a la vez tiene en cuenta que el verdadero problema en una negociación es que cada una de las partes involucradas tiene una percepción distinta de la situación. 4) Considera que las emociones son elementos clave a tener en cuenta por lo que hay conseguir que en el proceso de mediación se puedan reconocer y comprender las emociones, tanto las de uno mismo como las de los otros. 5) El proceso debe permitir que las partes puedan comunicarse de forma constructiva lo que implica favorecer la escucha activa y la expresión de las emociones e intereses para que una y otra parte puedan llegar a comprenderse.

Las críticas al modelo se basan en la causalidad lineal y su carácter a-contextual, a-histórico e intrapsíquico, rasgos que los siguientes modelos van a intentar superar (Giménez, 2001). Las múltiples facetas que convergen en los conflictos, sobre todo en los conflictos culturales, hace que una causalidad lineal deje escapar lecturas y matices que pueden ser muy relevantes para la negociación, exigiendo un análisis multicausal y multifactorial. Por otra parte, es un modelo que se centra exageradamente en el acuerdo: *“el pacto social para la interculturalidad o convivencia tiene muchas aristas y es necesario introducir más elementos para una negociación efectiva y duradera,*

*como la toma de conciencia de los grupos culturales, la revisión de la etnicidad, entre otros.” (Rondón, 2011: 156)*

Las aportaciones del Modelo de Harvard en contextos interculturales son: 1) Es un modelo que ofrece soluciones directas y más o menos rápidas, lo cual puede ser muy práctico y útil para el mediador intercultural, ya que otros modelos más complejos y dilatados en el tiempo pueden conllevar un alto grado de frustración. 2) Aunque no es un modelo que se centre en lo relacional, llegar a acuerdos genera una mejora en las relaciones y permite, al menos, establecer un contacto. 3) Tiene una metodología sencilla y potente que puede ser aplicada como complemento de otras y cuenta con aspectos muy útiles como: el separar a las personas de los problemas, lo cual puede ayudar a evitar la estigmatización étnica; trabajar focalizando los intereses, lo cual puede favorecer que no se enfoquen las desavenencias en valores o prácticas culturales, sino en las necesidades, los deseos o las preferencias de las personas implicadas; trabajar en el binomio ganador-ganador buscando opciones de beneficio mutuo; y, apoyarse en criterios objetivos en el sentido de criterios que surjan de un territorio común, consensuado por las partes, (Giménez, 2001).

El Modelo Transformativo, *“se centra en el mejoramiento o transformación de las relaciones humanas y no tanto en la satisfacción de una determinada necesidad mediante el establecimiento de un acuerdo; busca aprovechar la riqueza de la comunicación como una fuente de información y entendimiento entre las partes.* (Rondón, 2011: 157) Es un modelo que se basa en la visión transformadora que tiene el conflicto para las personas, como oportunidad de crecimiento y desarrollo. El Modelo de Bush y Folger es de tipo relacional, surge del paradigma de la complejidad (Munuera, 2007). El acuerdo no es el objetivo inmediato y último, sino que lo importante es el proceso de mediación: *“la atención se focaliza en el desarrollo del potencial de cambio de las personas al descubrir sus propias habilidades, aunque se valora que dentro del proceso se llegue a acuerdos y estos sean satisfactorios para las partes. El rol del mediador es el de facilitador del proceso de crecimiento por encima del control del proceso de intervención.”* (Bush y Folger, 1996: 12-51).

Desde una perspectiva transformativa el conflicto es básicamente una interacción humana y la gestión que se haga del mismo puede propiciar un nuevo modo de relación, ya que *“a pesar de la desestabilización que genera el conflicto en sus vidas, las personas son capaces de recuperar la situación (revalorización) y de mostrarse más abiertos hacia los otros (reconocimiento) durante el proceso de negociación.”* (Rondón, 2011: 157) Más que llegar a un acuerdo, lo importante es transformar la relación más que la resolución del conflicto en sí mismo (Bush y Folger, 1996: 130-140), ya que se entiende que el acuerdo aparece como consecuencia de la mejora de la relación. Este aspecto es especialmente significativo para la mediación intercultural, ya que ésta va más allá de conflicto, es una mediación que aspira a mejorar las relaciones interétnicas, unas relaciones donde el desconocimiento, las resistencias, la discriminación o el rechazo, suelen estar presentes en algún momento.

El Modelo Transformativo plantea una metodología (Folberg y Taylor, 1997: 232-237) en la que, por lo general, se evita dar opiniones sobre las cuestiones, y se limita a plantear interrogantes para que los implicados decidan, promueve la reflexión y le interesa las elecciones que hacen las personas, se preocupa por la relación y la identidad. Cada turno en la conversación es una posibilidad para que la parte que escucha entienda las circunstancias, la situación de vida o el sentido que tiene lo que se ha dicho para la otra parte. También son importantes las diferentes interpretaciones del pasado son a menudo importantes para abordar el conflicto para entender mejor los elementos que dificultan el proceso de comunicación y retroalimentación, (Rondón, 2011).

La solución del conflicto no es resolver el problema sino ayudar al transformar a los individuos. Se intentan conseguir dos objetivos fundamentales: la revalorización y el reconocimiento, dos conceptos clave en el modelo.

La *revalorización (empowerment)*, hace referencia a que las personas potencian aquellos recursos que les permiten ser una persona protagonista y responsable de su vida, al mismo tiempo que se hacen cargo de la situación (Suarez, 1996; Rondón, 2011). Giménez (2001) enfatiza el carácter relacional de la revalorización al subrayar que la revalorización es un potenciamiento que se da dentro de una relación que

remite a la autoestima y la capacidad de las personas para afrontar sus vidas, algo que es fundamental en las relaciones interétnicas. La categoría revalorización es muy importante porque señala a la mediación intercultural la importancia de trabajar en la capacidad de las partes, de entender que la participación en el proceso de mediación es un proceso de revalorización y autovalorización para personas que están situadas, antes y más allá del conflicto, en una situación de asimetría a muchos niveles. En la revalorización se distinguen: la revalorización con respecto a las metas (el sujeto adquiere más conciencia de sus objetivos y sobre la importancia que éstos tienen: saber qué es lo que quiero y sentir que eso que quiero es importante para mí); la revalorización de las alternativas (crucial por la asimetría en las que suelen darse las relaciones interétnicas), de las habilidades (aprender a negociar, a gestionar los conflictos de forma positiva y adquirir competencias), de los recursos (que cada parte puede manejar sus recursos y se revalorice haciéndolo, teniendo presente que la cultura es un recurso) y con respecto a la decisión (en este caso, hace que la parte inmigrante o perteneciente a la minoría valore sus decisiones en un contexto, en el contexto de la ciudadanía, de la ciudad o barrio).

El *reconocimiento* remite a una mutua sensibilidad entre las partes que se alcanza cuando se reconocen las cualidades comunes del otro, su co-protagonismo. Se produce cuando las partes logran estar concentradas en su yo y eligen voluntariamente abrirse más, mostrarse más atentas, empáticas y recíprocas, (Giménez 2001). Podemos diferenciar entre el deseo de reconocimiento, el reconocimiento en el pensamiento, reconocimiento verbal, reconocimiento en actos. La importancia del concepto de *reconocimiento* es vital en la intervención en contextos de interculturalidad significativa porque *“la posición de inferioridad/superioridad, es decir, de dominio o poder, influye en la actitud de cada persona o grupo cultural, y en consecuencia el reconocimiento de ambas partes puede facilitar el entendimiento y la comunicación desde una situación más simétrica y dialógica.”*, (Rondón, 2011: 158). El mediador, desde este enfoque, no busca arreglar una situación como única meta sino que acompaña y facilita un proceso de habilitación y reconocimiento. La ruta transformadora que sigue el proceso se apoya en tres pautas: microenfocar los



movimientos de las partes, alentar la reflexión y la adopción de decisiones, y promover la aplicación de perspectivas. Frente al Modelo Lineal de Havard, el Transformativo centrado en las relaciones, presenta unas características más potentes para su ejercicio en situaciones de conflictividad interétnica. Su aplicación puede ser más lenta, pero quizás la interculturalidad demande un ritmo más acorde a los momentos en los que están las personas y sus bloqueos. Como sostiene Rondón, *“es difícil llegar a un pacto social en periodos de tres meses (duración habitual de un proceso de mediación), porque no podemos olvidar que las historias de vida y trayectoria migratoria son cuestiones complejas que precisan un análisis profundo para lograr una transformación real que derive en un cambio. El acuerdo puntual y rápido es frágil y actúa más en la forma que en el fondo.”* (Rondón, 2011: 158).

La crítica que Rondón hace al Modelo Transformativa incide en que la transformación que plantea se limita a un cambio en las personas, sin contar con las razones sociales, culturales y la estructura social *“como factores explicativos de la situación de desigualdad, con lo cual, aunque resulte útil para resolver a corto plazo el problema plausible, es necesario incidir en los factores desencadenantes de estos problemas, para así lograr una verdadera igualdad y simetría.”*, (Rondón, 2011: 158). Entiende que este tipo de planteamientos un tanto superficiales hace que no se avance hacia una sociedad intercultural, ya que *“no hay un compromiso real e igualitario con los distintos grupos culturales que permita una retroalimentación y una sociedad más vertebrada. La visión etnocéntrica anglosajona solo pretende “un café para todos o todas”, el respeto mutuo entre las culturas, sin ir más allá. Esto es la evidencia de una fractura social y cultural que fragua cuando aparecen conflictos de intereses y necesidades.”* (2011: 158).

Acepto la crítica que hace Rondón, pero me gustaría añadir que si queremos promover cambios en la sociedad, estos cambios deben surgir desde abajo, desde las personas. Si las personas no cambian y no aprenden a relacionarse desde otros presupuestos más igualitarios, respetuosos con las diferencias étnicas, ninguna iniciativa a un nivel superior podrá realmente ser efectiva. La idea es que a grandes problemas, soluciones pequeñas, ya que de otra forma corremos el riesgo de que esos grandes problemas

nos aplasten y nos inmovilicen, en la espera de grandes soluciones que todo lo cambien pero que nunca lleguen. El Modelo Transformativo empodera a las personas en relaciones concretas, en las que pueden revalorizarse, aprovechar sus recursos y entrenar competencias, todos ellos aspectos que serán clave para emprender otras relaciones. Después de atravesar un proceso de mediación así, las personas implicadas ya no volverán a ser las mismas, y de esto se trata: hacer lo que puedo hacer con lo que hay ahora y aquí.

El Modelo Circular-Narrativo de Sara Cobb (Munuera, 2007; Cobb, 1997), está muy relacionado con el anterior, pero introduce algunas aportaciones de gran valor desde mi punto de vista, como una concepción circular de la causalidad y de la comunicación, colocando la narrativa como fundamental en el trabajo de mediación<sup>83</sup>. Nos centramos en el siguiente capítulo en una perspectiva narrativa y comunicacional de la mediación intercultural, así que presentaremos aquí brevemente los supuestos básicos de este enfoque. Cobb plantea una concepción circular tanto de la causalidad como de la comunicación. Está influenciada por la teoría de sistemas, el construccionismo y la teoría postmoderna del significado. El modelo se apoya en la pragmática de la comunicación de Palo Alto; en la terapia sistémica iniciada por Bateson que colocan en el centro del análisis los procesos comunicativos; en todas las innovaciones que han supuesto las corrientes de la segunda cibernética que incluyen al observador como pieza clave y participantes; el construccionismo social de Gergen que sitúa las relaciones como eje fundamental de las identidades; y, por último, las teorías postmodernas del significado y la terapia narrativa. El Modelo de Cobb surge, por tanto, de los nuevos paradigmas y se apoya en las teorías postestructuralistas de la narrativa, (Munuera, 2007).

La metodología consta de cuatro elementos: el aumento de las diferencias<sup>84</sup>, la legitimación de las personas, los cambios de significados y la creación de contextos. Si el conflicto es una narración, el trabajo del mediador y el proceso de la mediación

---

<sup>83</sup> Dedicaré al Modelo de Cobb un espacio más amplio en el Capítulo 5.

<sup>84</sup> Giménez (2001) aclara que cuando se habla de aumentar las diferencias en un contexto de multiculturalidad, no hay que tomar esas diferencias como disparidad de intereses o percepciones, no como categoría (derecho a la diferencia).

deben favorecer la construcción, igual que hace el terapeuta narrativo, de una historia alternativa que permita ver el problema de otro forma por todas las partes implicadas: *“para llegar a acuerdos, las partes necesitan transformar el significado de las historias conflictivas, esto les permite tener una perspectiva más amplia de la situación de conflicto y elaborar nuevos planteamientos que conduzcan a la resolución del problema.”* (Rondón, 2011: 158), ya que *“en nuestras vidas han sucedido una serie de narrativas de base que han dado forma a nuestras experiencias de conflicto y su resolución.”* (Rondón, 2011: 159).

Es evidente la riqueza de adoptar este modelo en la mediación intercultural, donde se propicia que las personas ofrezcan sus narraciones, sus visiones y percepciones, y donde se pueden aclarar los significados que cada de las parte dan al conflicto. La clave es la comunicación. La metodología circular-narrativa intenta aumentar las diferencias, todas las diferencias se tienen que expresar libremente. Todas las narrativas son igualmente legítimas (reconocimiento y legimitación). La propuesta es cambiar el significado, a lo que se llama *“historia verdadera”*: la historia real vivida por la persona y no la construcción social que se hace desde fuera, así como la generación de *“historias alternativas”* que superen los bloqueos de las narraciones del conflicto que hacen las partes. El hecho de situar en lo narrativo las visiones, es un ejercicio que ayuda a superar el etnocentrismo de considerar las visiones como esenciales o verdaderas *per se*: *“cada grupo cultural tiene su historia, basada en los acontecimientos vividos diacrónicamente. E este relato se le denomina ‘historia verdadera’, porque representa la historia real vivida por la persona y no la construcción social que se pueda hacer desde fuera. A nivel del trabajo intercultural, se deduce la necesidad de trabajar los conflictos por separado con cada grupo étnico para abordar de forma efectiva sus características como grupo cultural.”* (Rondón, 2011: 159).

Otro aspecto fundamental del modelo de Cobb es la necesidad de crear contextos, espacios de encuentro, actividades, actuaciones que consoliden un tejido social, para entender mejor las diferencias en las posturas. Propicia una visión más completa del conflicto, al favorecer la construcción de historias alternativas que permiten redefinir y reformular las razones del conflicto, así como la posibilidad de una causalidad circular

que nos ayuda a considerar la multiplicidad de factores que influyen en la comunicación y relaciones humanas.

A partir del análisis de los tres modelos, Giménez (2001) realiza una serie de propuestas para ir construyendo un modelo de mediación con una metodología intercultural. Sostiene: 1) Seguir avanzando en una fundamentación teórica y metodológica para la mediación intercultural aplicando desde esta perspectiva los modelos ya existentes. 2) Plantear una metodología integradora o unificadora a partir de los beneficios que sugiere la aplicación intercultural de los tres modelos. 3) La mediación intercultural se debe apropiarse de conceptualizaciones claves de los tres modelos como diálogo intercultural, opciones de beneficio mutuo, revalorización, reconocimiento, legitimación e historia alternativa. 4) Enfocar no sólo los contenidos de las relaciones multiculturales, sino las relaciones en sí mismas. Situar los contenidos y las relaciones en los contextos. 5) Recoger las aportaciones de los tres modelos en todo lo que suponga una mejora de las relaciones y de los procesos comunicativos. 6) En función de todo lo anterior, plantear como finalidades de la mediación intercultural: la mejora de las relaciones interétnicas, la comunicación intercultural y la adopción de acuerdos entre las partes. 7) Admitir que la conflictividad interétnica, objeto de la mediación intercultural, es multifactorial (conflictos manifiestos, desajustes, malentendidos, bloqueos, resistencias), y que esta multiplicidad de factores presentes en el conflicto interactúan entre sí, por lo que la mediación deberá optar por un modelo de causalidad circular. 8) Considerar la retroalimentación entre los factores como eje clave del análisis.

A pesar de las aportaciones positivas que realizan los tres modelos, Rondón (2011) insiste en que estos tres modelos anglosajones no transforman realmente las condiciones de desequilibrio y desigualdad en las que se generan las relaciones interétnicas, ya que son modelos muy funcionalistas (sobre todo el de Harvard) que sólo busca, en el fondo, satisfacer las necesidades (de *cohesión y paz social*) del sistema hegemónico: *“basados en la búsqueda del orden y el consenso. En ningún momento se explica el origen de las rupturas y los conflictos, en el contexto occidental y norteamericano. El deseo de regulación y equilibrio social está presente en los tres*

*modelos, sin profundizar demasiado en torno al porqué se producen los conflictos.”* (2011: 161). Son los tres modelos teóricos que surgen de la cultura dominante a la que pertenecen sus autores y que no consideran en profundidad los vínculos y la interacción entre sistema cultural y estructura social.

#### **4.2. DOS ENFOQUES SISTÉMICOS PARA LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.**

Dice Giménez (2001) que *“lo ‘étnico’ es relacional. Así viene enfatizándose en antropología desde la reconceptualización propuesta por Barth a finales de los años cincuenta. Las identidades étnicas y culturales se configuran dinámicamente en los procesos históricos de relaciones económicas, sociales y políticas, y en este sentido hay una gran consonancia entre el núcleo de la metodología transformativa y los paradigmas contemporáneos sobre etnicidad y cultura en antropología social.”* Dedico este apartado a dos modelos expresamente contruidos para ser aplicación en la mediación intercultural. Son modelos que tienen una vocación eminentemente sistémica y una mirada compleja del conflicto intercultural. En primer lugar, el Modelo Multifactorial del profesor Carlos Giménez (2008) y, en segundo lugar, el Método de los Incidentes Críticos de Margalit Cohen-Emérique.

Antes de adentrarnos en la explicación de estas dos metodologías, considero necesario detenerme en la afirmación con la que comenzaba este epígrafe: lo étnico es relacional. Estas dos metodologías intentan responder desde el modelo intercultural a los conflictos generados en las dinámicas relaciones interétnicas. Por eso considero importante exponer qué es lo que le sucede a la persona en esas relaciones, ya que sólo así podremos comprender las potencialidades de las propuestas de Giménez y Cohen-Emérique ante la complejidad de los fenómenos a los que intentan responder y servir. La síntesis que presento responde a mis lecturas y comprensiones sobre los distintos aspectos de la interculturalidad a lo largo de los años en lo que he dedicado mi tiempo, mis reflexiones y mi trabajo. Destaco todas las aportaciones de los diversos

trabajos y reflexiones de Margalit Cohen-Emérique (2011, 2006, 2005, 2002, 1999a, 1999b, 1999c, 1997, 1995, 1993a, 1993b, 1989a), una de las personas que creo que mejor han comprendido y expuesto las implicaciones que tienen los movimientos migratorios para las personas migrantes desde una perspectiva originalmente psicológica pero muy interdisciplinar. Añado las aportaciones de Carmel Camilleri (1993, 1992, 1989a, 1989b, 1989c, 1985) sobre las dinámicas de la identidad desde la antropología y de Goffman (1989) sobre el proceso de estigmatización.

La aculturación es el resultado de un proceso en el cual se adquiere una nueva cultura (o aspectos de la misma), generalmente a expensas de la cultura propia de origen, proceso que se producen de forma involuntaria. No existe aculturación que no sea la resolución lenta y progresiva de un conflicto cultural. Las más clásicas situaciones de aculturación son: colonización e inmigración. Hablar de una aculturación armoniosa implica señalar las vías que permiten que ese conflicto sea la condición de un enriquecimiento de la personalidad y no su destrucción. La identidad étnica no es más que una de las identidades particulares que estructuran la identidad global de un individuo o de un grupo<sup>85</sup>. En la inmigración, es frecuente que en la tercera o cuarta generación, las solidaridades de clase empiecen a reemplazar a las solidaridades étnicas.

Hay, básicamente, tres modos de aculturación: espontánea, obligada y forzada.

La *espontánea* se produce cuando no existe contacto permanente entre las poblaciones afectadas; por ejemplo cuando hay intercambios económicos que se establecen en las fronteras que separan dos países o dos grupos étnicos. Se producen intercambios recíprocos de elementos culturales. En nuestros días es casi una aculturación a nivel mundial la que se produce con productos de civilización proveniente de EE.UU.

La *obligada* viene impuesta por una situación concreta, pero el ritmo y las modalidades se dejan a la iniciativa de los grupos y los individuos. A las personas migrantes les es imposible no adoptar las instituciones, los modelos y los valores de la cultura del país de acogida, pero les está permitido mantener, tanto tiempo como les sea necesario,

---

<sup>85</sup> “el grupo étnico forma un nosotros: un conjunto sociohistórico que tiene un patrimonio cultural construido y una matriz cultural que le da identidad colectiva.” Touraine (1997: 206-222)

sus propias instituciones y tradiciones. Se puede admitir que su herencia etnocultural constituye una aportación eventual a la cultura nacional del país receptor. Esta permisividad (sociedades pluralistas), ejerce una influencia positiva sobre los procesos de aculturación.

Por último, la *forzada* se produce cuando el ritmo y las modalidades son planificadas por el poder e impuestas a toda la población, que es lo que ocurre en los contextos de colonialismo. Una política de aculturación planificada puede ser más o menos autoritaria o más o menos respetuosa hacia la cultura receptora.

También podemos diferenciar entre una aculturación material y otra formal.

En la *aculturación material* es dominante el proceso de reinterpretación: se influye sobre los contenidos culturales del grupo minoritario<sup>86</sup>, pero se permite la manera de vivir, pensar o sentir de modo que los nuevos contenidos (de la sociedad mayoritaria) son “reinterpretados” en función del sistema cultural originario. Es una aculturación material porque es parcial o sectorial: el grupo minoritario adopta las características y los modelos de la cultura dominante en el sector público de las relaciones secundarias, pero mantiene su propio código cultural en el sector privado de las relaciones primarias. Es a lo que ha dado pie, en muchos casos, la gestión multiculturalista. Las personas migrantes de primera generación tienen una aculturación material y parcial de este tipo.

En la *aculturación formal* es dominante el proceso de síntesis porque se produce una influencia en las estructuras del pensamiento y la sensibilidad del grupo receptor. El proceso de aculturación formal es el proceso de síntesis por excelencia. Los sujetos de la segunda generación ya no pueden disfrutar del término medio de la aculturación parcial. Desde niños están divididos entre la escuela y la casa, la comunidad receptora y la étnica; obligados a interiorizar los dos códigos culturales y el conflicto que surge con su encuentro (gestión de la doble pertenencia). Los miembros del grupo étnico no se desprenden de los modelos de pensar y sentir de su cultura de origen para adoptar,

---

<sup>86</sup> Es preciso señalar que cuando hablamos de grupo minoritario o mayoritario no se debe pensar que lo hacemos en referencia a un criterio cuantitativo o numérico. Aunque generalmente los grupos minoritarios son grupos más pequeños o minorías, no siempre es así. El criterio hace referencia al grupo que detenta el poder o la hegemonía (mayoritario), frente al minoritario. Como ejemplo clásico de esto que decimos, la minoría blanca hegemónica en Suráfrica frente a la mayoría negra segregada.

sin más, los de la cultura de acogida. El paso de una a otra no es ni directo ni inmediato, sino que un período de transición en el que intentan rechazar la cultura de sus padres para adoptar la del país de acogida; prueban inconscientemente nuevos modelos de pensar y de sentir, que representan una innovación en relación con cada una de las culturas en contacto. La síntesis de la que hablamos es diferente del sincretismo, ya que en éste último los elementos materiales y formales de ambas culturas, se combinan para crear un producto cultural nuevo y autónomo. No se trata de la aportación de una cultura a otra, que se enriquece pero permanece siendo una cultura diferente, sino de un producto híbrido nacido de la descomposición, al menos parcial, de dos culturas originales. El producto del sincretismo es inmediatamente percibido por su heterogeneidad con respecto a las culturas que lo han engendrado, mientras que el proceso de síntesis es más difícil de percibir. Para ver la influencia de la inmigración hay que ver el estado de las cosas cuarenta o cincuenta años después.

En cuanto a la asimilación, de alguna forma es un proceso negativo. Desde la antropología social se ha considerado la asimilación como la última etapa de la aculturación (se alcanza cuando la herencia etnocultural se ha disuelto en las variantes de la cultura dominante). El primer reflejo de la persona migrante es defenderse contra la asimilación, aunque desee integrarse en la sociedad receptora. La asimilación no es la última etapa de la aculturación, sino una de sus formas de fracaso. La asimilación (concepto de origen biológico), evoca la absorción: los miembros del grupo minoritario son absorbidos, asimilados, eliminan radicalmente su identidad etnocultural para asumir otra, dejar de ser ellos para convertirse en otros, se despersonalizan.

La contra-aculturación es frecuente en la situación colonial, consiste en el rechazo total de la aculturación y de sus experiencias. La cultura dominada, amenazada con desaparecer, se torna consciente e intenta restaurar, de una forma que ya no es la misma, los anteriores modos de vida. Un doble fenómeno ilustra este proceso: el mesianismo político que moviliza alrededor de una figura heroica, mítica o real, las energías de la población dominada contra el poder colonial; o la ideología del regreso a



los orígenes que asigna al pueblo la tarea de redescubrir su identidad original o su “autenticidad”, durante un tiempo alienada por la colonización y la aculturación.

A un nivel psicológico, la aculturación es negativa cuando se convierte en una desculturación y una despersonalización; positiva cuando se trata de una reorganización cultural de la personalidad; e Incierta cuando se evita la desculturación sin que se pueda hablar de reorganización cultural.

La experiencia de aculturación negativa se produce cuando la desculturación domina cuando el proceso de aculturación es interiorizado por el sujeto como un factor de desintegración de su personalidad partir de la vivencia de una fragmentación entre dos culturas que no consigue conciliar a nivel interno. Se puede vivir una crisis de identidad susceptible de engendrar graves problemas de personalidad. Es una experiencia que se puede producir en la gestión de la doble pertenencia en la segunda generación. Ejemplos de esta experiencia sería estos fragmentos de dos escritores magrebíes. Dice Memmi: *“Siempre seré Mordekhai, Alexandre, Benillouche, indígena en un país de civilización, judío en un medio antisemita, africano en un mundo en el que triunfa Europa. Creí que, gracias a un trato preferente, me abrirían las puertas del mundo, no tendría más que entrar para ser acogido con entusiasmo; me ví extranjero en mi ciudad natal”*. Dice Chraïbi: *“Siempre vivir en el absurdo. Hace diez años que mi cerebro, árabe y pensando en árabe, desmenuza concepto europeos, de forma tan absurda que los transforma en hiel, y él mismo está enfermo.”*

La experiencia de *aculturación incierta* se vivencia cuando se evita la desculturación al llevar a cabo un proceso de aculturación parcial que es procesado de una forma adecuada por la persona. Por ejemplo, con adopción de los modelos de comportamiento característicos de la cultura dominante en el sector de las relaciones secundarias y mantenimiento de los propios modelos de comportamiento en el sector de las relaciones primarias, protegiendo las formas de pensar y de sentir originales.

Las personas inmigrantes de la primera generación puede evitar la desculturación recurriendo a la estrategia de la aculturación parcial y material; pero la segunda generación se ve obligada a interiorizar dos formas diferentes de pensar y de sentir porque están implicados, por voluntad propia o a la fuerza, en el proceso de

aculturación formal (caso de los niños inmigrantes escolarizados en colegios españoles).

Teóricamente, para que las personas migrantes sean aceptadas sin reticencias, deben esforzarse en olvidar su origen, abstenerse de hablar de lo más querido (lengua, costumbres, hábitos, ritos). Este constante acomodo del comportamiento a las exigencias tácitas de la sociedad de acogida no sería soportable si los inmigrantes no tuviesen, entre la familia y la comunidad étnica, la posibilidad de expresarse espontáneamente, tal y como son, con la certeza de ser comprendidos y aceptados afectivamente. Cuando, de una forma u otra, falta ese medio, la desculturación amenaza y la enfermedad mental, la crisis de identidad, el estallido de violencia, se convierten en la única salida. La persona, de una u otra forma, se rompe.

La experiencia de *aculturación positiva*, se produce una reorganización cultural e identitaria gracias al enriquecimiento de la personalidad del individuo, cuando le es permitido y se ve apoyado para poder ejercer su propia creatividad en función de sus propios ritmos internos. Es el proceso psicológico habitual, en situaciones en las que la aculturación se desea y se hace bajo el signo del respeto. Este proceso es el que intenta propiciar la interculturalidad y la mediación intercultural.

Las personas migrantes suelen estar centradas, en un primer momento del proyecto migratorio, en preocupaciones económicas, sociales e incluso políticas. Los problemas relativos a la identidad se descubren después y, casi siempre, se viven en estrecha relación con los anteriores. Las dinámicas que surjan y las estrategias que se pongan en marcha diferirán en función de cómo la persona viva su acceso a una sociedad culturalmente distinta a la de origen (simple paréntesis provisional con idea de retorno, acceso definitivo e irreversible).

Es importante señalar que cuando la persona migrante se instala en un grupo culturalmente diferente, es cuando –generalmente– tiene una revelación de la dinámica de su identidad, toma conciencia de algo que antes se limitaba a vivenciar. Hay una toma de conciencia explícita que tiene que ver con los contenidos culturales: la persona descubre las representaciones y valores gracias a los cuales da sentido al mundo y a sí mismo dentro de ese mundo. Estas representaciones y valores pueden

ser contradichos por los demás: el acuerdo fundamental con el entorno social se rompe; y esta ruptura afecta a las dos vertientes de la cultura: función ontológica (lo que confiere sentido y da valor) y función instrumental (la manera de realizarlo). La toma de conciencia rompe el equilibrio interior: cultura e identidad se presentan como objetos de conciencia. A un nivel identitario, la persona descubre que la relación con el Otro diferente no puede establecerse a partir de las mismas referencias que le sirven para dar sentido a la relación consigo mismo. Esto le lleva a captar y a distinguir concretamente las dos grandes operaciones ligadas a la identidad: por una lado, estar de acuerdo con el sentido que uno se da a sí mismo (función ontológica); por otro, situar ese mismo sentido y conservarlo en consonancia con el entorno social (función pragmática e instrumental). La persona siente que las relaciones con los demás ya no están bajo su control; de que la construcción de sí mismo, de lo que es más personal, se negocia entre varios. Es como si la identidad se pudiera enfocar desde tres perspectivas: la identidad de hecho, la que la persona siente que se ha ido construyendo a lo largo de su vida y que no es sino la que se ha ido atribuyendo a sí misma a lo largo del relato de sí mismo en que consiste su biografía; la identidad prescrita, la que se le exige desde el momento mismo en que es consciente del choque que se produce en su interior; y, la identidad o el yo ideal que funciona como una fuente de significaciones simbólicas, de metáforas sobre el valor y el sentido de la realidad.

La toma de conciencia conduce a la persona a emprender el camino de la reconstrucción, de la re-significación. Y este camino lo puede llevar a cabo, básicamente, a partir de tres operaciones: la *relativización* o cuestionamiento de la tendencia natural a percibir las estructuras ligadas a la cultura y a la identidad como absolutas, trascendentes y definitivas; la *dinamización* o cuestionamiento de la tendencia a considerarlos como estados y como datos fijos, cuando se trata de elementos dinámicos y adaptativos; y, la *subjetivación* o reapropiación subjetiva del mundo cultural de origen y de recepción a partir de la toma de conciencia de la implicación obligatoria de la persona como sujeto individual en la construcción de estas operaciones. En adelante, la persona migrante deberá elegir ella misma sus opciones.

Las estrategias de adaptación que la persona elegirá van a ser determinantes para su adaptación e integración. Y pueden ser estrategias simples y complejas muy diversas que dependen de coherencias más o menos reductoras y que se traducen en cómo la persona se sitúa ante el conflicto.

Dentro de las estrategias que responden a lógicas reductoras, están las estrategias de evitamiento o fuga que aspiran a hacer desaparecer uno de los términos de la contradicción y anular así conflicto. Las consecuencias de llevar a la práctica este tipo de estrategias pueden ser el aislamiento o la fusión (asimilación). El aislamiento puede ocasionar una grave desadaptación al nuevo entorno. La opción por encerrarse en una comunidad que, a menudo, es valorada negativamente, puede contribuir a mantener la “vergüenza de sí” de la persona migrante. La fusión o asimilación puede llevar a la negación total del antiguo equilibrio y va acompañada de penosas secuelas psíquicas y de rechazo del grupo de pertenencia que puede llegar a ver a la persona como traidora o renegada.

Hay otras estrategias que responden a lógicas más complejas cuando la persona se esfuerza por resolver la contradicción que se establece entre el código de origen (viejo) y el de la sociedad receptora (nuevo). La más usual es cambiar un código por otro en función de las situaciones y de los interlocutores. La persona cambia de registros, muestra o protege, en función de la relación y el espacio. Hay zonas sensibles que se preservan y que serán las más susceptibles a generar conflictos internos en la persona cuando se ven expuestas, cuestionadas o agredidas por las demandas externas. Otra estrategia compleja es intentar relacionar lo nuevo y lo viejo, por ejemplo intentando deducir uno de otro (es bueno que la mujer reciba educación no para equiparse al hombre en igualdad sino para que pueda cumplir mejor con sus funciones tradicionales como esposa y madre en el mundo moderno). Por último, estrategias conocidas como bricolajes de identidad que consisten en tomar los rasgos que se consideran más ventajosos de ambos sistemas culturales. Es una estrategia que intenta maximizar las ventajas de estar a caballo entre dos mundos culturales sin prestar atención a las posibles contradicciones o incoherencias que puedan producirse.

Si nos situamos en el otro plano, en la sociedad receptora, ésta se suele situar de forma diferente con respecto a la persona inmigrante y con respecto al grupo o minoría étnica. Si es la persona la que busca es el reconocimiento, la sociedad receptora será más o menos comprensiva o tolerante en función del estatus de la persona (sobre todo económico). En el caso del grupo, dependerá de las relaciones del grupo con respecto a la sociedad receptora (igualdad, desigualdad, ex colonia, contencioso histórico, etc.).

La sociedad receptora tiene un imaginario alrededor de la figura del Otro, del extranjero, del inmigrante. Este imaginario, más o menos complejo, que se va gestando históricamente en función de las narrativas civilizatorias, de las relaciones internacionales, de los medios de comunicación y de las anécdotas y estereotipos; se pone en juego en función del momento que atraviese la propia sociedad de recepción. No es igual un momento de crisis o de recesión, que uno de bonanza o de cohesión social. Cuanto mayor sea la resistencia o la negativa de la sociedad receptora para reconocer a la persona inmigrante, en mayor medida vive la persona inmigrante su reivindicación como una lucha de poder en términos dominante/dominado.

En definitiva, pasar de una conceptualización esencialista de la identidad a una configuración dinámica y compleja, implica atravesar una serie de momentos críticos que exigen que la persona lleve a cabo determinadas tomas de conciencia sobre sí misma en relación al contexto de la sociedad de recepción. Los caminos o estrategias que la persona elija, el tiempo que necesite en cada proceso, dependerá de su subjetividad.

### **Modelo Multifactorial.**

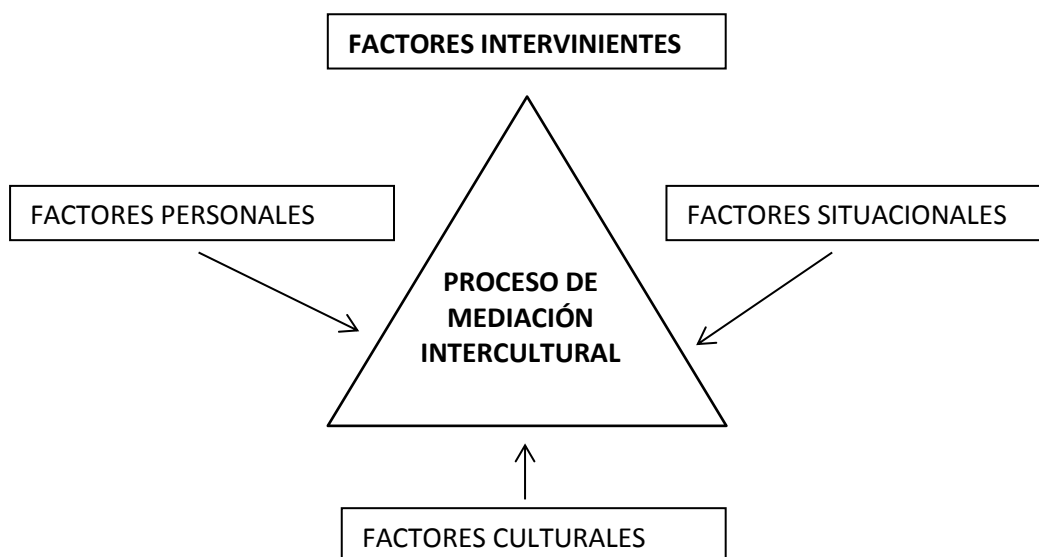
El modelo multifactorial de Carlos Giménez (2008, 2002) parte de la afirmación de que en los procesos de mediación intercultural nos encontramos con multitud de aspectos y circunstancias que hay que considerar: la situación y problemática, cada una de las

partes (con sus percepciones, emociones, intereses, pautas culturales,...), y el mediador intercultural (personalidad, estilo de mediación, cultura,...).

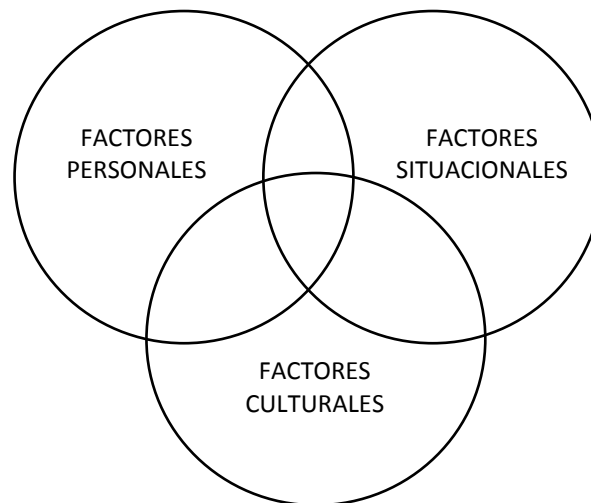
El primer paso es diferenciar en todos los factores presentes, los que está pautados culturalmente y los que no, diferenciando en éste segundo caso, los relativos a las personas y los relativos a la situación. Toda esta tipología de factores se encuentra en las situaciones de multiculturalidad significativa.

El segundo paso consiste en considerar seis aspectos en relación con cada uno de estos factores: 1) la definición de cada grupo de factores, 2) la justificación de su denominación, 3) identificación de las variables que consideramos claves en cada grupo, 4) caracterización de esos factores para ver qué tienen en común, 5) analizar su relevancia en el proceso de mediación, 6) analizar su interrelación con los otros tipos.

Tendríamos así, según la elaboración de Carlos Giménez (2002):



Los *factores personales* son los rasgos, variables o pautas vinculados a la idiosincrasia, personalidad e individualidad de los sujetos involucrados en el proceso de mediación. Estos rasgos de personalidad van ligados y están influidos por la situación vital de la persona, su identidad y su pertenencia cultural.



Las zonas de intersección son de gran interés para el proceso de mediación intercultural.

Los *factores situacionales* hacen referencia a los aspectos económicos, jurídicos, políticos e ideológicos<sup>87</sup>, que en el caso de las personas inmigrantes se traducen en estatuto jurídico, nivel de ingresos, compromisos económicos con la familia de origen, condiciones de vida, vivienda, situación sanitaria, proyectos migratorio y expectativas, etc.). No son rasgos personales ni culturales, sino que remiten al contexto en los que está inmersa la persona mientras sucede el proceso de mediación. Las personas migrantes viven los conflictos en un contexto migratorio y una sociedad que no es la suya y en les asigna determinadas posiciones. Estos factores pueden o no ser los causantes del conflicto, pero lo condicionan y configuran una relación de igualdad o desigualdad entre las partes.

Los factores culturales son "*pautas de conducta y modos de significación de la realidad (normas, valores, creencias, etc.) que el individuo ha adquirido mediante el aprendizaje en su proceso de socialización y que comparte con los otros miembros de su mismo grupo étnico, socio-racial o cultural.*" (2008: 31). Giménez subraya que son factores transversales, por ejemplo normas y valores ligados al sexo, a la economía, al parentesco, etc. Se adquieren en el proceso de socialización-enculturación. Entre los

---

<sup>87</sup> Situaciones familiar, económica, residencial, laboral, de género, de edad, clase social, prestigio social, poder e influencia.

que enumera están: prohibiciones y prescripciones; estructura y jerarquía de valores; roles y estereotipos de edad y de género; sistemas de parentesco, familia, herencia; concepciones y prácticas de intercambio; lenguas y pautas de comunicación verbal y no verbal; creencias y prácticas religiosas, espiritualidad; concepciones sobre el tiempo y el espacio; rituales y fiestas; identidad étnica. Los factores culturales son muy complejos. Tienen un correlato cognitivo y conductual (por ejemplo, creer en seres fantástico/llevar amuletos); tienen una expresión simbólica; interrelacionan con otros rasos culturales; son compartidos; tienen a perpetuarse generacionalmente; y evolucionan y son cambiantes que se van adaptando al contexto y a las circunstancias históricas.

La *conexión personalidad/situación* nos sitúa en un momento de crisis. La conexión personalidad/cultura nos sitúa en las aportaciones de la antropología social y la psicología que hacen referencia a que en cada grupo cultural hay determinadas 'personalidades modales', los individuos son versiones de su mundo cultural. Pero, las cultura no son un todo homogéneo y cada persona realiza una reapropiación subjetiva de su cultura y la vive de forma distintas en función de su edad, su sexo, su ocupación, su clase social, etc. El mediador intercultural 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 momento del proceso de mediación.

La conexión *situacional/cultural* dice Giménez que se puede analizar desde varias perspectiva, una de las más interesante es la de desigualdad y diferencia, ya que "*el tratamiento de las diferencias lingüísticas, religiosas y culturales está condicionada de forma intensa por los contextos de distribución desigual de la riqueza económica, del poder político y mediático y de las escalas de prestigio y estratificación social.*" (2008:30)

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 presentes y cómo. También deberá estar atento a los factores que puedan ir surgiendo a lo largo del proceso. A medida que el proceso avanza, es



importante que el mediador facilite que emerja todo lo que esté relacionado con el conflicto, determinado si cobran más o menos fuerza lo personal, lo situacional o lo cultural.

En definitiva, Giménez propone un modelo sistémico y multifactorial en el que los mediadores interculturales puedan tener presentes *“de forma pluralista y ecuánime, el horizonte universalista de la naturaleza humana común y de los derechos humanos, las distintividades comunitarias y grupales, y las singularidades de la individualidad.”* (2008: 34).

### **Método de los Incidentes Críticos.**

Para Margalit Cohen-Emerique<sup>88</sup> el enfoque intercultural está presente en todos los procesos de intervención social. Su metodología nace para un ofrecer a los trabajadores sociales, a los mediadores, y a todos los profesionales que trabajan con personas inmigrantes, un modo de abordar los choques culturales que se producen en las relaciones. Parte de la premisa de que todo proceso de ayuda dirigido hacia algún colectivo, se fundamente sobre el respeto a la persona, a su visión del mundo, a su sistema de valores y a sus necesidades. Lo denomina *l'approche interculturelle*.

Una de las fortalezas y de los grandes aciertos de su metodología es que incluye como una etapa del proceso, el autoconocimiento y la re-construcción identitaria tanto de los profesionales de la ayuda o la mediación, como de las personas inmigrantes. Su método *“es fruto de una larga experiencia de trabajo multicultural que ha derivado en nuevos planteamientos más allá de la experiencia norteamericana, que se centra en el consenso.”* (Rondón, 2011: 167). La relación que ella plantea se debe establecer en base a la horizontalidad y al compromiso mutuo, *“teniendo en cuenta que la identidad cultural, en sus múltiples facetas (étnica, nacional, regional, de clase social, género, etc.) está en evolución continua, se puede entender que dos portadores de identidad tienen cada uno su propia importancia, sin embargo, es la interacción de esas dos*

---

<sup>88</sup> Seguiré las siguientes aportaciones: Cohen-Emérique, 2011, 2006, 2005, 2002, 1999a, 1999b, 1999c, 1997, 1995, 1993a, 1993b, 1989a.

*partes que hace determinantes sus diferencias en un escenario de conflicto.” (Rondón, 2011: 162).*

La interculturalidad (Abdallh Pretceille, 1986) es una interacción entre dos identidades que se dan mutuamente sentido en un contexto que va cambiando. Nunca conocemos a la cultura en sí, como si de un cofre del tesoro de las esencias se tratara. Lo que conocemos son reappropriaciones subjetiva de las distintas culturas, personas que las escenifican, como dice Cohen-Emérique, en función de su edad, sexo, estatus social, biografía,...; y también en función del Otro.

El método pretende trabajar el conflicto a partir de lo que ella denomina “choque cultural” y consta de tres pasos.

El primero es la *descentración*. El proceso que tiene que llevar a cabo la persona que va al encuentro intercultural está, en un primer momento, centrado en ella misma, en la toma de conciencia de sus referentes culturales, de sus prejuicios, zonas sensibles, momento vital, etc. Para Cohen-Emérique este primer momento es crucial, sin él no puede darse una comprensión y una intervención desde la intercultural. Yo suelo decir que lo intercultural empieza en uno mismo. La descentración implica salir del centro que supone la posición etnocéntrica. Cohen-Emérique entiende que el etnocentrismo consiste en mirar el mundo del Otro desde mis esquemas de referencia, y este modo de mirar al Otro hará que sus esquemas de referencia sean siempre insatisfactorios para mí. La acción de descentrarse implica tomar conciencia de mis limitaciones, de mis miedos, de mis condicionantes, para poder así suspenderlos y mirar al Otro con una mirada de curiosidad y sin juicio. Implica aceptar de mis marcos de referencias son míos y que el Otro tiene otros marcos de referencia tan válidos y con la misma pretensión de universalidad que los que tengo yo. Este movimiento interno neutraliza la generalización y la cosificación, convierte al Otro en un interlocutor con el que puedo empezar a conversar, a dialogar, a pesar las diferencias que puedan existir entre nosotros. El primer momento tiene como objetivo que Yo tome conciencia de mí y de lo que me pasa en mi relación con el Otro. Genera un autoconocimiento. Recomendaciones que hace Cohen-Emérique para este primer momento son: desconfiar de las primeras impresiones, hacer emerger las ‘imágenes-guía’ (valores

implícitos, introyectos en lenguaje gestáltico, guión de vida para Berne), reflexionar sobre los propios presupuestos e implicación, etc.

El segundo elemento de método es *la penetración en el sistema del Otro*. Este segundo momento implica el reconocimiento del Otro en su identidad cultural. Es el movimiento que me acerca al Otro para conocerlo: cómo piensa, cómo siente, qué le afecta, qué es importante para él, qué puede negociar y qué no, en qué momento de su vida se encuentra y cuál ha sido su trayectoria, cómo es el universo simbólico del que viene, a dónde se dirige, qué cosas le suceden en su relación conmigo. Este acercamiento al Otro en todo lo que es, se produce no desde el juicio, sino desde la empatía, es intentar mirar como mira el Otro. Cosas que pueden ayudar en este momento son conocer e informarse acerca de la cultura del Otro, la escucha (una escucha profunda, activa, integral; y un aprender a preguntar), entrenar la comunicación y la atención a todo lo que sea no verbal, viajar, tomarse tiempo para que el proceso se vaya desarrollando.

Cohen-Emérique aporta una serie de dinámica y ejercicios para poner en práctica que pueden ser de utilidad para llevar a cabo estos dos momentos del proceso.

Por último, el tercer momento es *la mediación y la negociación*. A partir de una concepción de la conflictividad como algo natural en las relaciones interétnicas donde se produce un choque entre visiones del mundo que pueden llegar a ser contrapuestas o contradictorias, la mediación surge como una necesidad esencial. Hasta el mundo de que todos los profesionales que trabajan con personas inmigrantes debe adquirir una serie de competencias interculturales y de resolución de conflictos para que puedan llevar a cabo sus intervenciones.

Para llevar a cabo el proceso de negociación hay que cumplir tres requisitos previos: 1) Reconocer que el conflicto o el choque se debe a un conflicto de valores y no una conducta anormal, aberrante o absurda que hay que eliminar. 2) Considera a la otra persona (inmigrante), como alguien igual a nosotros, con un punto de vista y una perspectiva de la realidad tan válida como la del autóctono. Puede ser interesante ver al Otro no tanto en términos de personalidad, dice la autora, como en términos de

pertenencia. 3) No pensar que es el Otro el que debe cambiar (por ser inmigrante, minoría, etc.), sino estar dispuesto a dar el primer paso.

Camilleri se plantea cuál es la negociación que se debe llevar a cabo en las situaciones donde existe un conflicto de valores. Desde su perspectiva, y la de Cohen-Emérique, se trata de buscar un acercamiento entre los dos sistemas de valores opuestos, a partir de la reflexión en profundidad que las personas hacen de sí mismas y de códigos culturales que están presentes en el conflicto: tomar conciencia de la dinámica singular de su cultura y de su identidad que se hacen presentes en el choque cultural cuando éste se analiza en profundidad. No aspirar a la universalidad, sino a la creación de un espacio común donde sea posible el acercamiento, desde la auto-crítica y la auto-relativización. Es como encontrar entre ambas partes, con la ayuda del mediador, esas grietas por donde sea posible ir, creativamente y desde el respeto, abriendo nuevos espacios. No hay recetas, cada encuentro es único y responde a un determinado momento de las dos personas en contacto.

Cohen-Emérique nos enseña también que *l'approche interculturelle* tiene límites. Hay dos tipos de límites.

El primero es de orden cultural y tiene que ver con muchos aspectos; por ejemplo con lo que hemos llamado 'núcleo cultural', aspectos muy profundos y muy estructuradores a nivel de identidad para la persona en un determinado momento, y que no son negociables. La negociación llega hasta donde puede llegar en cada momento.

El segundo es de orden institucional y tiene que ver con las medidas sociales para crear condiciones de igualdad y de convivencia desde la justicia social (sanidad, empleo, vivienda, escuela, etc.). La interculturalidad es una transversalidad que debe dejarse sentir en todos los factores –sistémico- que confluyen en la vida de la persona.

Voy ahora a centrarme en explicar brevemente qué son los choques culturales y en qué áreas suelen producirse.

Cohen-Emérique desarrolla una metodología para la mediación y la educación intercultural a partir del análisis de casos de choques culturales, el Método de los Incidentes Críticos<sup>89</sup>.

1) Narración de un caso, un episodio problemático, una situación donde la persona ha experimentado un choque cultural. Transcripción del caso tal cual la persona no la ha contado o la persona lo redacta para el análisis. Tiene dos niveles de análisis. El primer nivel es el análisis de las sensaciones y las reacciones del narrador ante la situación relatada. Se correspondería con la descentración que describimos anteriormente. El segundo nivel de análisis se centra en el mundo sociocultural de la persona con la que se ha narrado el incidente; no cayendo en el estereotipo prejuicioso y superficial, sino buscando configuraciones culturales portadoras de sentido. Se corresponde con la penetración en el sistema del Otro que describimos más arriba.

2) Recogida de información. Cohen-Emérique trabaja en un análisis de los casos grupal, donde hay presentes personas de distintas culturas, autóctonos e inmigrantes. Se recoge información sobre lo que surge en el caso.

3) Análisis de los incidentes críticos.

El choque cultural describe la ansiedad producida por la pérdida del sentido de qué hacer, cuándo hacer, o cómo hacer las cosas cuando dos esquemas referenciales entran en conflicto. Se caracteriza por la incomodidad física y emocional que se sufre la persona y que se traduce en reacciones de desorientación, de frustración o de rechazo, de rebelión o de ansiedad, de enfado o rabia. Las reacciones que el choque produce en la persona pueden desembocar en el encapsulamiento o aislamiento, cosmopolizarse y pasar por encima, mimetizarse y asimilarse. Cohen-Emérique describe una serie de etapas en el choque cultural: 1) Luna de miel: es un momento de

---

<sup>89</sup> El Análisis de Incidentes Críticos fue empleado originalmente en el contexto militar por Flanagan (1954) para mejorar la efectividad de pilotos de combate en el afrontamiento de situaciones límite. *“Posteriormente Chemers (1967) y Niyekawa-Howard (1967) lo aplicaron en la formación de asistentes sociales en EE. UU. Recientemente Arthur (2001) y Cohen-Emerique (1999) han aplicado la técnica en la formación de colectivos que han de hacer frente a un elevado componente de diversidad cultural. Arthur (2001) en la formación de estudiantes de secundaria que debían realizar una estancia académica en Vietnam. (...) Por su parte, Cohen-Emerique (1999) comenzó a aplicar la técnica durante los años setenta y ochenta en la formación de personal de atención de servicios sociales, ante el creciente incremento de colectivos migrados que arribó a Francia durante este período.”* (Ramos, 2011: 75)

euforia donde todo está bien y donde se van incubando los conflictos, que permanecen latentes. 2) Choque cultural: es un momento de hostilidad, rabia, enfado, frustración, que es cuando el conflicto emerge y se hace visible. 3) Negociación: es un momento de gran estrés, crítico. 4) Reajuste: se supera el choque y vuelve el equilibrio.

El esquema para el análisis de los incidentes consta de tres elementos: 1) Los actores y sus relaciones. 2) La situación. 3) El esquema referencial cultural. En cuanto al primero, los actores y sus relaciones, la indagación se orienta con las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los protagonistas de la situación? (Edad, sexo, profesión, origen social, nacional, nivel de instrucción, grupo al que pertenecen, etc.). ¿Qué tipo de relación hay entre los diferentes actores? (Igualdad o desigualdad, dominación o sumisión, etc.). ¿Quién tiene una posición “alta” o “baja”? ¿Se trata de una relación de ayuda? ¿Quién aporta qué a quién? ¿Se trata de una relación profesional? ¿Qué tipo de relación existe entre los grupos de pertenencia de los principales actores? ¿Hay algún “contencioso histórico” entre ellos? En cuanto al segundo, la situación, se trata de descifrar el contexto físico, económico, psicológico, etc., de la situación. La reacción de choque como tal: qué sentimientos afloraron, qué es lo que vivió una de las partes y qué comportamiento suscitó después de esa situación de choque. El tercero, el esquema de referencia cultural, se pregunta: 1) ¿En torno a qué gira la situación? ¿Cuáles son los elementos-eje: concepción del dinero, del rol de los padres, de la relación hombre-mujer, imagen de la “buena madre”, códigos de conducta preestablecidos, etc.? Esquema de referencia de la persona que narra el caso y descripción las representaciones, los valores, las normas, las concepciones, los prejuicios, los mitos. En definitiva el esquema de referencia del narrador, de la persona que ha contado el hecho. ¿Qué imagen del otro grupo se trasluce de esa descripción? (neutra, ligeramente negativa, un poco ridícula, muy negativa, “estigmatizada”, positiva, muy positiva, idealizada, irreal,...). 2) Esquema de referencia del *Otro*. Describir las representaciones, los valores, las normas, las concepciones, los prejuicios, los mitos. Es decir, el esquema referencial del Otro, de la persona o grupo que ha originado el choque en el narrador.

<b>Secuencia metodológica de Análisis de Incidentes Críticos (Ramos, 2011: 79)</b>		
	Actividades	Tiempo estimado
Sesión 1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exposición del marco teórico del AIC.</li> <li>2. Ejecución de un IC tipo (guión de análisis)</li> </ol>	1 hora 30 minutos 30 minutos
Período intermedio	Los formadores realizan un análisis descriptivo de los casos	Aconsejamos que transcurra al menos una semana entre las dos sesiones
Sesión 2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Feedback estructurado.</li> <li>2. Análisis individual de los IC aportados por los compañeros.</li> <li>2. Exposición del análisis del IC, turno de réplica y discusión.</li> </ol>	15 minutos 45 minutos 1 hora (según el número de alumnos y restricción)

El Análisis de los Incidentes Críticos (Ramos, 2011: 75-76): 1) Es un método adecuado para identificar las emociones que surgen en los procesos de comunicación intercultural. Son los propios sujetos implicados en la situación de choque los que lo analizan. 2) Puede tener una función preventiva al enfocar las áreas sensibles donde es más fácil que se generen los choques. 3) En un método que permite analizar lo emocional, lo cultural y lo situacional. 4) Recoge la complejidad multidimensional (elementos contextuales, situacionales, históricos y cognitivo-afectivos) de los conflictos interculturales al hacerlos presentes en la descripción de los incidentes y en su análisis.

Como dice Cohen-Emérique, aunque el choque y su análisis puedan ser una experiencia incómoda o dolorosa, es también una oportunidad para descubrir, aceptar y redefinir aspectos de nuestra identidad o de nuestro modo de mirar el mundo y para aprender a integrar diferentes perspectivas. Es la forma de avanzar en el acercamiento intercultural. En el siguiente capítulo me aproximaré al conflicto desde una perspectiva intercultural y profundizaremos en la naturaleza de los choques culturales.

## **CAPÍTULO 5.**

### **EL CONFLICTO COMO NARRACIÓN**

#### **5.1. EL CONFLICTO EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL.**

#### **5.1. UN ENFOQUE COMUNICACIONAL DE LA MEDIACIÓN.**

#### **5.2. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.**



## INTRODUCCIÓN

*En todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo (...). En este sentido el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud. Siempre nos sobrepasa. La conciencia del individuo no es el criterio para calibrar su ser. No hay, indudablemente, ninguna conciencia individual en la que exista el lenguaje que ella habla.*

H. G. GADAMER

Partimos de una conceptualización pragmática de la comunicación, entendiendo que la comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales las personas se influyen mutuamente. Como dice Bateson (1998), *“la comunicación es la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas.”* La esencia de la comunicación reside en la interacción, ya que todo comportamiento humano (palabra, gesto, mirada, espacio interindividual) tiene un valor comunicativo, siendo la comunicación un proceso social permanente que integra todas las conductas (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002). Esto implica que la comunicación no es un hecho voluntario ya que no podemos no-comunicar: siempre se produce la comunicación cuando dos o más personas están en una relación, por limitada que esta relación sea. Además, la comunicación no puede ser más que la interpretación subjetiva que cada persona hace de lo que percibe/escucha/siente/ en la otra persona. Y la influencia siempre es recíproca y simultánea, no existen un emisor y un receptor, ambos actúan simultáneamente, aunque la interpretación que cada una de las personas presentes en la relación, se

realice a partir de un particular código simbólico. Cada persona realiza una adaptación particular del código social según su experiencia y su bagaje cultural.

La pragmática de la comunicación y su manejo es la gran competencia que tienen que adquirir, mediadores, profesores, terapeutas; y, en general, todas las personas que trabajan con personas como facilitadoras de su desarrollo. De alguna manera, todas las competencias que debe desarrollar el mediador están relacionadas con la comunicación intercultural y con el desarrollo de la capacidad de metacomunicar. Todo es comunicación y por tanto relación. A menudo enfatizamos lo supuestamente cultural desde una conceptualización esencialista y monológica de la cultura, cuando lo que hay es un desajuste pragmático en el marco de unas relaciones inmersas, a su vez, en un universos sistémicos (y simbólicos) con pautas y patrones de comunicación diferentes o, incluso, contradictorios. El papel de la mediación es el de la traducción en el sentido de traducción metacomunicativa y cultural: intentar traducir o facilitar el tránsito, entre marcos de referencia pragmáticos (relacionales, sistémicos) desde donde se produce el proceso comunicativo. Cuando, por una parte, se toma conciencia de los propios marcos de referencia y se accede, e incluso de pueden comprender a los marcos de referencia del Otro, el conflicto como bloqueo en la comunicación (y en la relación) desaparece. Lo que queda es la voluntad o no de “entrar” en la relación. *“(…) las personas pueden decir algo y significar otra cosa –y, como acabamos de ver, hay interrogantes cuyas respuestas pueden estar por completo fuera de nuestra percepción.”* (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002: 37), de alguna forma, lo que mediación intercultural intenta es hacer accesibles esos interrogantes, ampliar el discurso que tenemos tanto de nosotros como de los Otros, y ensanchar la gama de posibles respuestas. Lo que cae fuera de nuestros marcos de referencia, de nuestros universos de significación, de nuestras narraciones civilizatorias, de nuestras pautas relacionales, nos desconcierta, nos aturde, nos asusta. Hay un fuerte componente emocional en los aspectos pragmáticos que se relaciona con el modo y el espacio en donde construimos y situamos las identidades, las relaciones y los discursos; de ahí que los conflictos suelen deberse a los malentendidos o las incongruencias que se dan en este nivel pragmático de la comunicación y que pueden tener efectos tan intensos.

La diversidad étnica y cultural de las sociedades humanas se refleja en el lenguaje, en el discurso y en la comunicación<sup>90</sup>. Los miembros de diferentes grupos étnicos hablan entre sí, y al hacerlo, cada grupo lo hace desde sus normas, valores, idiomas y modos de comunicar. *“La diversidad étnica o ‘racial’ también se pone en evidencia en la manera como ‘nosotros’ hablamos o escribimos a los demás, o acerca de ellos. En efecto, el discurso es una de las principales vías por las que el racismo y los prejuicios étnicos se reproducen en la sociedad.”* (Dijk, 2000: 214).

Dejando a un lado las diferencias puramente lingüísticas y las estructuras del discurso o la conversación (tópicos, coherencia, variación estilística, esquemas retóricos, narrativos o argumentativos, estrategias de conversación, aspectos no verbales), lo cierto es que todas son diferencias discursivas entre grupos étnicos. Pero, las diferencias culturales que pueden provocar problemas de comunicación no están relacionadas sólo con el discurso, sino también con otros aspectos contextuales como: el conocimiento cultural, las actitudes e ideologías, las normas y valores, las relaciones de poder, la variación de roles entre los participantes, las propiedades de la situación social, etc. *“El problema de la comunicación intercultural y el discurso de los grupos minoritarios requieren una explicación más amplia, sobre la base de los factores socioeconómicos, políticos y culturales que determinan las relaciones grupales, el poder y la desigualdad.”* (Dijk, 2000: 218). El poder se sitúa en el discurso, en la palabra.

En este capítulo voy a intentar presentar una aproximación comunicativa al conflicto intercultural. En primer lugar, expondré cómo se puede entender el conflicto en un contexto de interculturalidad y qué aspectos hay que tener en cuenta a la hora de

---

<sup>90</sup> *“Cuando analizamos el discurso y la comunicación dentro y entre grupos definidos en función de sus particularidades y deferencias étnicas o culturales, también debemos dar cuenta del marco contextual fundamental que constituyen las estructuras sociales, el poder y la dominación. (...) el discurso tendencioso no es sólo una forma de habla individual, ni una expresión de prejuicios personales, sino que reproduce sistemas sociales de desigualdad étnica tales como el racismo (...), éstos sistemas de dominación incluyen, además de percepciones y comunicaciones tendenciosas, una desigualdad en el acceso a los recursos escasos, como por ejemplo, una restricción del acceso al país y a la ciudadanía, a una vivienda adecuada, a un trabajo decente, a la escolaridad y a muchos otros recursos materiales y simbólicos. Por consiguiente, muchas de las particularidades (...) sólo pueden entenderse a partir del trasfondo histórico y el legado actual de la esclavitud y la segregación, y dentro del contexto social más amplio de la posición de desigualdad (...).”* (Dijk, 2000: 218)

aplicar una perspectiva intercultural no sólo a la metodología de la mediación, sino al propio conflicto. Seguiré con la presentación de algunas aportaciones que se han hecho a la mediación situando lo comunicativo en el centro de su desarrollo explicativo. Para finalizar haré una breve revisión de lo que es la comunicación intercultural y de las competencias interculturales comunicativas que favorecen la comunicación entre grupos étnicos diferenciados.

### 5.1. EL CONFLICTO EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL.

*El sentido literal que corresponde a la palabra en el discurso concreto no es sólo lo que está presente. Hay algo más que está co-presente, y la presencia de este elemento co-presente constituye la fuerza evolutiva que reside en el discurso vivo. Por eso cabe afirmar que el lenguaje apunta siempre al espacio abierto de su continuación.*

H. G. GADAMER

Los choques culturales son conjuntos de reacciones que se pueden llegar a experimentar al entrar en contacto con una cultura diferente de la propia. Tal impacto suele tener una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que la persona experimente emociones como el miedo, la desconfianza, la incomodidad, la ansiedad o la inseguridad. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto entre su conocimiento del mundo y los marcos de referencia, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura.

Estos choques ponen en evidencia que los obstáculos culturales para la comunicación en tanto diferencias explícitas (por ejemplo un idioma diferente) que enmascaran otras diferencias cuya incidencia sobre las interacciones es tanto más grande cuanto más implícitas son. Son diferencias que perturban las interacciones debido a las discordancias entre comportamientos esperados y efectivos “(...) *nos preocupamos hoy con especial preocupación si no hay algo erróneo en nuestra conducta dentro del mundo y si ya nuestra experiencia del mundo mediada por el lenguaje no alberga ciertos prejuicios o, lo que sería peor, si estamos embarcados en procesos irresistibles que se remontan a la estructura lingüística de nuestra primera experiencia del mundo y corremos hacia un callejón sin salida.*” (Gadamer, 1994: 195)

La Psicología Social se ha ocupado del estudio de la variabilidad cultural, tratando de identificar y describir las culturas situándolas en una serie de dimensiones que permitan su comparación. El antropólogo G. Hofstede fue pionero en este tipo de estudios y su tipología ha sido la más utilizada y estudiada en Psicología Social. Hofstede identifica una serie de dimensiones culturales que agrupa en cinco constructos y que se corresponden con los problemas que deben afrontar todos los seres humanos en relación por el medio social y físico: la relación del individuo con el grupo, la relación con la autoridad, la relación entre géneros y el control sobre lo desconocido (Gaviria, Cuadrado y López, 2009: 50-54). Lo que plantea Hofstede es que distintas culturas responden de modos diferentes, ya que “*la cultura sería como una programación mental colectiva (incluyendo formas de pensar, sentir y comportarse) que distingue a los miembros de un grupo o categorías de personas, de aquellos que no lo son.*” (2009: 51). Voy a desarrollar las dimensiones ya que su poder explicativo en los conflictos culturales es muy rico, nos proporciona como una referencia general de las diferencias. No se trata de comparar cultural bajo el epígrafe de encontrar que una sea *mejor* que otra. Todas las culturas son iguales en su pretensión de universalidad y de ofrecer una narración inteligible y comprensiva a sus miembros. De lo que sí se trata es de entender cómo esa narración cultural tiene unas pautas; y cómo esas pautas pueden ser diferentes entre una narración y otra. Otra importante puntualización es entender estas dimensiones como un continuo donde las culturas se sitúan en el

sentido de estar más o menos orientadas, de puntuar en mayor o en menor grado en las polaridades que presentan las dimensiones. En definitiva, entiendo estas dimensiones como posibles fuentes de conflictividad en las relaciones multiculturales, entendiendo que las personas *“van construyendo estructuras de conocimiento (esquemas) a lo largo de su desarrollo cognitivo, de modo que, posteriormente, tales esquemas guían el procesamiento perceptivo de manera cada vez más automática.”* (Redorta, 2007: 48).

Paso ahora a considerar las cinco dimensiones.

1) Dimensión *individualismo/colectivismo*. “A partir de esta dimensión nos encontramos con dos modelos culturales en una polaridad (en la realidad hablaríamos en mayor o menor grado). Por una parte, culturas que dan valor a los objetivos individuales y priorizan aspectos como la realización individual, las iniciativas o el éxito personal, etc. Sus miembros tienden a establecer lazos amistosos privados. Por otra parte, culturas que ponen en primer lugar los objetivos colectivos y priorizan la pertenencia al grupo y las actividades colectivas. Someten las relaciones interpersonales a las obligaciones sociales. *El individualismo representa a culturas en las que los vínculos entre individuos son laxos, y se espera que cada cual cuide solo de sí mismo y de su familia. De forma opuesta, el colectivismo representa a culturas en las que las personas desde que nacen se integran en endogrupos fuertes y cohesivos, que a lo largo de su vida les dan protección a cambio de una lealtad incondicional.*” (Gaviria, Cuadrado y López, 2009: 51-51). Esta dimensión es la que más desarrollo y más poder explicativo ha tenido en el campo de la Psicología Social.

<b>Diferencias entre culturas individualistas y colectivistas en la representación social del Yo</b> (Gaviria, Cuadrado y López, 2009: 53)		
	<b>INDIVIDUALISMO</b>	<b>COLECTIVISMO</b>
AUTOCONCEPTO	Autónomo. Definido como una entidad independiente.	Categorial o social. Definido en términos de relaciones sociales y grupos o categorías de pertenencia.
EVALUACIÓN DE UNO MISMO	La autoestima está vinculada moderadamente a la percepción que las personas tienen de cómo se evalúa a sus grupos.	La autoestima está vinculada fuertemente a la percepción que las personas tienen de cómo se evalúa a sus grupos.
PERCEPCIÓN DE UNO MISMO	Centrada en atributos internos, estables, abstractos.	Centrada en situaciones específicas, contextuales.
EXPLICACIÓN DE LA PROPIA CONDUCTA	Los comportamientos se explican como consecuencia de rasgos personales internos.	Las conductas se explican a partir de roles y deberes; las personas son más sensibles al contexto social.

Creo con Donohue y Bresnahan que *“la tensión entre la primacía del individuo y la primacía del grupo es un indicador claro de cómo se despliega el conflicto. El conflicto es una respuesta que protege y al mismo tiempo fortalece la individualidad de un desafío que puede socavarla. Refuerza la autoestima pero también puede ser muy destructivo.”*, (1997: 204). Las culturas individualistas utilizan estilos de conflicto directo, dominantes, orientados a metas, subrayan el valor del lenguaje directo, el verbalizar explícitamente deseos y necesidades; mientras que las culturas con una orientación comunitarista tienden a preferir la evitación del conflicto y subrayan el valor del lenguaje reflexivo y metafórico, la discreción de las opiniones y de los sentimientos propios (Donohue y Bresnahan, 1997:204-205)

El modelo de individuación, además, es de importancia capital en las relaciones interétnicas desde otra perspectiva. Desde el marco cultural occidental, las intervenciones personales, profesionales e institucionales se apoyan en una ética

individualista y existe una gran dificultad para comprender a individuos originarios de culturas no occidentales. Esta dificultad se debe, no tanto al desconocimiento de su cultura, sino que se llega a situar a un nivel de la intersubjetivo; es decir: una primera subjetividad que intenta comprender, identificarse, con a otra subjetividad socializada en una cultura diferente y que tiene, en sí misma, una manera de entenderse a sí misma como subjetividad, muy alejada de la primera.

En las sociedades occidentales, la figura de la persona adulta se define en torno cualidades que valoran la autonomía personal y la independencia (adquirir competencia profesional, ganarse la vida por uno mismo, vivir independientemente de los padres, preservar la intimidad, etc.). Sin embargo, en muchas culturas no occidentales nunca existe una verdadera ruptura con el medio familiar de origen, por lo que estos valores occidentales tan centrales a la hora de estructurar la vida de una persona como es la autonomía, no tienen sentido o son contra-valores. En esas culturas no occidentales y en el que la noción de adulto, de autonomía, no tiene el mismo sentido. Incluso puede ser tomada negativamente (contra-valor), percibiéndose como una amenaza para la integridad familiar y la cohesión del grupo; o como un peligro para el individuo que, sin el apoyo o la pertenencia al grupo, puede hundirse. El yo individual integra el yo familiar y el yo del clan de los antepasados. Es un “yo” que integra el “nosotros”, es una parte de un todo que no se aísla: la noción de persona no puede diferenciarse completamente de la noción de familia, de clan, de genealogía. El contraste que se genera en esta dimensión será, por ejemplo, una de las causas más comunes de las dificultades con las que se encuentran los matrimonios mixtos, como podremos comprobar en las historias de vida.

2) *Control de la incertidumbre*. Esta dimensión hace referencia a las formas en que una sociedad aliviar la ansiedad frente a la incertidumbre natural y existencial, ya sea en términos de leyes, dispositivos tecnológicos o institucionales, valores, representaciones, creencias, etc. Cada sociedad dispone de un conjunto de respuestas de afrontamiento de situaciones estresantes. Para que sean interpretadas correctamente y se revelen eficaces, tienen que ser conocidas por las personas ya que, de otro modo, pueden ser una fuente de malentendidos. Donohue y Bresnahan



entienden esta dimensión como un constructo comunicacional que examina el modo de tratar las situaciones de ambigüedad interaccional (1997:203), ya que las relaciones pueden ser una fuente de estrés considerables, sobre todo cuando se trata de relaciones interétnicas.

La comparativa sería según Donohue y Bresnahan (1997: 203-204):

ALTA EVITACIÓN DE LA INCERTIDUMBRE	BAJA EVITACIÓN DE LA INCERTIDUMBRE
Intolerancia a la ambigüedad	Alta tolerancia a la ambigüedad
Necesidad de reglas	Menos necesidad de reglas. Menor directividad.
Cambio visto como amenaza	Bienvenida al cambio
Menos motivación del logro	Alta motivación al logro personal
Temor al fracaso: no asumir riesgos	Inducen a asumir riesgos
Muchas reglas observables	Pocas reglas observables
Conflicto considerado como indeseable	Consideración positiva del conflicto
Se desalienta la competencia	Se alienta la competencia

3) Masculino/Femenino. Hace referencia al reparto de los roles de género en la sociedad y todos los valores asociados (relaciones de género, división del trabajo, tiempo, espacio, valores asociados, etc.) Este indicador nos dice si en una determinada cultura hay muchas diferencias entre la forma en la que se deben comportar unas personas u otras dependiendo de su sexo, a la vez que intenta ilustrar dos maneras diferentes de comportamiento en función de cualidades que asociamos a lo masculino o a lo femenino. Se entiende que masculino/femenino caracterizan un paradigma de estilos interactivos asociados al género socializado. (Donohue y Bresnahan, 1997:205). El estilo masculino representa culturas que enfatizan la asertividad, la confianza en sí mismo, la autorrealización y las tareas instrumentales. Mientras que el estilo femenino incluye conductas de cuidado, afiliación, ayuda y preferencia por las tareas expresivas. (Donohue y Bresnahan, 1997:205). Desde esta dimensión, el modo en que la persona se enfrente o viva el conflicto, será muy diferente en función del estilo interaccional en que funcione (confrontación, competición o afiliación, cooperación).

4) *Distancia jerárquica*. Se refiere al grado de aceptación por parte de la sociedad de una distribución desigual del poder. Hay sociedades con una fuerte distancia jerárquica y un fuerte grado de dependencia y contra-dependencia respecto a los superiores en la jerarquía; y, por otro, sociedades con una débil distancia jerárquica en las que el poder no se considera legítimo hasta que no se justifica funcionalmente y en las que se da preferencia a las relaciones de interdependencia entre los miembros de la sociedad. Las personas que pertenecen a culturas con una puntuación alta en esta dimensión, tienen expectativas de que algunos individuos tendrán mucho más poder o privilegios que otros; en cultural con puntuación baja, las personas esperan que haya mayor horizontalidad y que exista igualdad de derechos. La distancia de poder *“es un indicador relacional que se centra en el modo de tratar su status de desigualdad por las personas sin poder. Esta desigualdad puede basarse en diversos factores, (...) las características físicas y mentales, el status y el prestigio sociales, la riqueza, la autoridad y el derecho.* (Donohue y Bresnahan, 1997:203). Los países con baja distancia de poder valoran: *“la independencia, la supervisión laxa, el manejo consultivo, el desacuerdo amistoso, la riqueza y la recompensa, la autoridad legítima y experta.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:203). Los países con alta distancia de poder valoran *“el conformismo, la supervisión estrecha, la dirección paternalista autocrítica, la evitación del conflicto, la asociación negativa con la riqueza; prefieren un poder referente coercitivo, con más centralización y una aceptación más amplia de la autoridad.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:203)

5) *Orientación a largo plazo*. Esta dimensión hace referencia al grado en que una cultura se orienta al largo plazo o al corto plazo; es decir, a la importancia que se da en una cultura a la planificación de la vida a largo plazo en contraste a las preocupaciones inmediatas. Las culturas con una puntuación alta, fomentan la visión a largo plazo para conseguir futuras recompensas, ahorrar, resistir, y adaptarse a las circunstancias cambiantes. Las culturas con una baja puntuación, fomentan lo relacionado con el pasado y el presente, orgullo nacional, respeto por la tradición.

El método de las cinco dimensiones de Hofstede es útil en la mediación *“porque proporciona un lenguaje que permite comprender las tendencias culturales intrínsecas*

*en los diversos tipos de modelos que utiliza el mediador para ayudar a los disputantes.”* (Donohue y Bresnahan, 1997: 205).

También la Psicología Social ha estudiado las diferencias que las culturas tienen en los estilos cognitivos y atributivos de las personas. La idea es que el ser humano tiene un hardware universal, pero que se va orientando de una determinada forma en función del programa cultural. Así, sostienen que en las culturas occidentales prima un estilo cognitivo con mayor independencia del contexto, con una dimensión más tecnológica y abstracta, donde se valora la rapidez y la funcionalidad. Frente a esto, otras culturas tienen mayor dependencia del contexto, siendo más importante el campo relacional, y donde priman más aspectos como la observación o la destreza manual. (Gaviria, Cuadrado y López, 2009: 50-54)

A partir de las dimensiones de Hofstede, podemos percibir las distintas concepciones que puede adquirir el conflicto. En las culturas individualistas, hay una tendencia a expresar el conflicto, las personas tienden a ver el conflicto como una catarsis, ya que se considera un rasgo de honestidad y de salud expresar abiertamente el resentimiento y tratar de resolver las disputas. En las culturas colectivistas, se produce una tendencia a la evitación del conflicto, generalmente el conflicto se intenta pasar por alto o se acude a un intermediario para que resuelva la disputa antes de que se intensifique. La persona que media se elige en función de su prestigio en la comunidad, de su capacidad para resolver el conflicto y para no herir los sentimientos de los otros. Para las culturas comunitaristas la armonía social es vital, el conflicto se vive como una incapacidad vergonzosa para mantener relaciones armoniosas con los otros, indican una falta de respeto. Las disculpas indican que se ha llegado a un acuerdo y que se restablece la armonía. (Donohue y Bresnahan, 1997:197)

Las culturas comunitaristas tienen más tradición en la mediación, es algo que está integrado en sus sociedades<sup>91</sup> ya que necesitan para sentir que las relaciones están fluyendo para poder estar en paz y prefieren que terceras personas de confianza y pertenecientes al grupo, faciliten la resolución en lugar de enfrentar directamente los conflictos. Para los occidentales, sin embargo, la mediación es algo mucho más

---

<sup>91</sup> Donohue y Bresnahan (1997), se centran en el estudio de comunidades orientales, sobre todo chinas.

excepcional. En las culturas de orientación comunitaria, los mediadores son personas que pertenecen a la comunidad, ancianos o sabios, lo que se espera es discreción y delicadeza desde el cuidado a las relaciones y el conocimiento de los códigos de la comunidad. En las culturas individualistas, cuando se recurre al mediador, se busca una figura profesional, de la que se espera neutralidad e imparcialidad para obtener legitimidad y credibilidad: *“lo típico es que los mediadores se vean a sí mismos como manejadores del proceso, como personas que ayudan a los disputantes a identificar varias opciones de acuerdo, y escoger una de ellas. El mediador prefiere permanecer profesionalmente distanciado.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:198). En función de lo expuesto, lo que plantean Donohue y Bresnahan es la necesidad de que los mediadores lleven a cabo una serie de ajustes en función de las diferencias culturales de sus clientes. Estos ajustes se tienen que producir incluso en la idea que tienen de la lo que es la propia mediación, *“es preciso considerar la identidad cultural y étnica del cliente. (...) Se necesitan una comprensión que vaya más allá de las costumbres manifiestas. Documentarse sobre la orientación de un grupo étnico con respecto a los conflictos interpersonales y a los métodos para manejarlos.* (Donohue y Bresnahan, 1997:199). Las personas originarias de culturas con una orientación comunitarista es probable que sientan más angustia e inseguridad ante la situación conflictiva, mucho más aún si se trata de personas en minoría étnica (inmigrantes, por ejemplo). Además, *“en muchas culturas de orientación grupal, la norma es internalizar la cólera y la angustia, y nunca expresarlas públicamente (...). El resentimiento que genera en estos disputantes el hecho de que se los haga padecer tal humillación acrecienta considerablemente la probabilidad de que terminan en un punto muerto o no cumplan con lo acordado. Es muy fácil que el silencio y la ausencia de protestas se tomen como cooperación. Pero en este contexto, el silencio es, con igual probabilidad, un indicador de baja satisfacción con la comunicación.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:199). Hay que saber mirar lo que significan las cosas sin juicios previos, teniendo en cuenta que la comunicación no verbal indica cosas diferentes en diferentes culturas y que no todas las personas pueden expresar o mostrar sus emociones de la misma forma. El mediador debe suspender *lo que sabe* y abrirse a saber *lo que no sabe*, no dar nada por

supuesto, poner en cuarentena sus ideas previas, y actuar movido por la curiosidad, igual que haría un antropólogo social en una inmersión etnográfica. Y esta actitud debe llevar al mediador a examinar sus propios supuestos sobre la naturaleza de conflicto o sobre el proceso de mediación, estando dispuesto a modificar lo que sea necesario para conseguir el objetivo de servir de puente: *“en el conflicto transcultural, un punto de partida apropiado es que el mediador no se vea como ‘experto en acuerdos’, sino como un estudioso que ansía adquirir conocimiento sobre la tensión entre los motivos subyacentes de los disputantes y las rasgos superficiales del conflicto.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:200)

El mediador intercultural, desde un ejercicio de honestidad y de rigurosidad, se hace consciente de sus propios esquemas de referencia. Sabemos que los esquemas se van construyendo por la información que vamos acumulando a lo largo de nuestra biografía, así como por la información de la que nos hacemos depositarios en función de nuestras pertenencias. Que estos esquemas se van consolidando y asentando con su repetición, cada vez que los ponemos en juego a la hora de dar respuesta o de adaptarnos a las demandas que el entorno nos realiza. Pero, también llevamos a cabo procesos de reestructuración de esos esquemas cuando estamos abiertos a lo nuevo, lo improbable, lo desconcertante, todo eso que nos invita a modificar, transformar, ampliar, esos esquemas previos. Sólo si el mediador intercultural vive en sí mismo este proceso, podrá acompañar a otros a emprenderlo. Y este proceso comienza cuando el mediador se hace consciente de la dificultad que le presenta, a él mismo, la exigencia de neutralidad. Es imposible la neutralidad, igual que es imposible dejar de comunicar cosas, pensar lo contrario es caer en la ilusión de escapar de la trama que supone vivir en un mundo con sentido. Nuestra imagen, nuestra etnia, nuestro género, todo comunica; estamos insertos en textos, discursos, de los que no podemos escabullirnos: *“la etnicidad y el género del mediador desempeñan un papel significativo en el conflicto. Por ejemplo, a los disputantes de una minoría étnica puede resultarles difícil trabajar con mediadores que parecen de clase media, educados y anglos.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:200). En el contexto español, lo más usual es que los mediadores interculturales sean personas originarios de las comunidades con las que trabaja; aquí

la cuestión sería al revés, con el colectivo autóctono. Pero, además, por mi experiencia en procesos de mediación intercultural y, sobre todo, por el acompañamiento que he hecho a los mediadores en sus debates internos, sé que la complejidad es mayor que lo que estas palabras alcanzar a expresar. De alguna forma, todos los conflictos pueden ser analizados desde una perspectiva cultural aun en casos donde originariamente no se tratase de un choque cultural, sino en conflicto donde lo cultural emerge o puede emerger por la acción de la mediación (por ejemplo en una mediación en caso de divorcio, por ejemplo; o en una intermediación laboral). La cuestión es ir avanzando hacia una incorporación de la perspectiva intercultural, tal y como se hace en el caso de la perspectiva de género. No se puede obviar que el mediador puede ser percibido como un representante del poder o de la autoridad institucional, y tendrá que contar con esta posibilidad en su intervención si opta por situarse en un enfoque transformativo encaminado al desarrollo y el empoderamiento de las partes: *“aunque un mediador trabaje con empeño y distanciamiento profesional, su status de poder como miembro de un grupo dominante históricamente agresivo se entrometerá en la mediación. Este desequilibrio de poder inherente a la relación entre mediador y disputante puede inhibir cualquier intento del primero de dar poder al segundo.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:201).

Es imprescindible comprender la significación de las diferencias culturales de la interacción para poder llevar a cabo la mediación y evitar que el conflicto entre en una escalada. Según Donahue y Bresnahan, esto puede suceder cuando *“los miembros de un grupo estereotipan a los otros basándose en su pertenencia grupal, cuando tienen poco acceso a los otros grupos, atribuyen un alto nivel de ignominia a esos grupos, creen en la necesidad de un cambio social radical y piensan que los recursos están distribuidos desigual.”* (1997: 192). En este sentido, el mediador debe mantener un delicado equilibrio entre lo cultural y el reconocimiento personal, ya que las personas expresan a menudo creencias que no tienen por qué corresponderse con los estereotipos culturales que tenemos sobre sus grupos de referencia, no respondiendo así a las expectativas que creamos en torno a ellos. El conocimiento cultural, privado de reconocimiento personal, inevitablemente conduce a la utilización de estereotipos y a

la incapacidad para relacionarse con empatía. (Donohue y Bresnahan, 1997:202). Es cierto que igual que no podemos caer en la ilusión de la neutralidad absoluta, tampoco podemos caer en la pretensión de estar limpios de cualquier tipo de prejuicio, ni podemos exigir esto a los mediadores interculturales. Los estereotipos tienen un recorrido adaptativo y *“pueden ser considerados como productos de los procesos de elaboración de la información que efectuamos los humanos. Sus funciones están relacionadas con la necesidad de formar categorías (en nuestra manera de pensar), con la defensa de los valores del individuo, con la explicación de hechos sociales, la justificación de acciones cometidas contra otros grupos, la diferenciación social y la defensa de un determinado sistema social.”* (Redorta, 2007: 75). Lo importante y fundamental que debemos entender aquí es que de lo que se trata no es de no tener estereotipos, sino en ser conscientes de que lo son. Tenemos estereotipos y los usamos, son construcciones que pueden ser útiles y funcionales, pero corremos el riesgo de sesgar la realidad o de no verla incluso, cuando nos quedamos en la superficialidad que nos proporciona el tener una visión estereotipada del mundo. Además, funcionar en las relaciones en base a los estereotipos y los patrones conductuales que de ellos se derivan, nos enseña que *“las personas tendemos a ‘conflictuar’ siguiendo las mismas pautas. Es decir, aplicamos patrones de conducta aprendidos a situaciones diversas que tratamos como fueran idénticas.”* (Redorta, 2007: 59-60). Escapar de estos automatismos es, de alguna forma, el reto que nos plantea entregarnos a las relaciones como nos entregaríamos a una experiencia de (auto)conocimiento y de aprendizaje, con humildad y con curiosidad. Como dice el maestro Gadamer, *“el entendimiento entre las personas crea un lenguaje común, y viceversa. El distanciamiento entre las personas se advierte en que no hablan ya el mismo lenguaje (como se suele decir); y la aproximación, en el hallazgo de un lenguaje común. Pero el acuerdo es también bello cuando lo vemos en el caso extremo de la conversación balbuciente entre interlocutores de distintos idiomas que sólo conocen algunas migajas del idioma del otro, pero se sienten apremiados a decirse algo el uno al otro. El hecho de que se pueda alcanzar entonces la comprensión y hasta el acuerdo en el trato práctico o en el diálogo personal o teórico puede ser un símbolo de cómo,*

*cuando parece faltar el lenguaje, puede haber entendimiento mediante la paciencia, el tacto, la simpatía y tolerancia y mediante la confianza incondicional en la razón que todos compartimos.” (Gadamer, 1994: 210)*

Como vemos, lo cultural puede afectar al conflicto en muchos sentidos: en el modo de concebirlo, en el modo de conducirlo y en el modo de resolverlo, *“la cultura incide en la manera de interpretar las diferencias, de comunicarse para manejar esas diferencias y de crear opciones para resolverlas.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:202). Las culturas o universos de referencia están presentes desde los esquemas previos de los que partimos e interpretamos las situaciones dotándolas de un significado con el que nombramos el conflicto; pasando por el modo en que los mediadores se sitúan en el proceso, entienden y plantean sus intervenciones; hasta las expectativas que surgen en nosotros acerca de cómo se resuelven las situaciones conflictivas.

Hemos visto cómo las dimensiones de Hofstede, por ejemplo, nos ayudaban a percibir las distintas percepciones que podían tener las partes ante lo que se considera un conflicto; o cómo la propia situación conflictiva podía generar en ellas emociones y expectativas muy diferentes.

Me ocupo ahora desde una perspectiva cultural de los distintos enfoques que se pueden plantear en las mediaciones que llevan a cabo Donohue y Bresnahan (1997) para que veamos cómo el propio planteamiento de cómo se lleva a cabo el proceso de mediación, tiene también un impacto diferente en función de los marcos de referencia culturales de las partes implicadas. Son cuatro enfoques: 1) El enfoque de control por el mediador. 2) El enfoque intervencionista. 3) El enfoque de control por los disputantes. 4) El enfoque del desarrollo relacional.

1) El enfoque de *control por el mediador* es un enfoque de arbitraje que puede utilizarse en situaciones de bloqueo. Las personas de culturas con alta distancia de poder prefieren este modelo porque es un enfoque autocrático de la mediación, y al ser sociedades donde las personas tienen una tendencia a evitar el conflicto, prefieren un arbitraje que a priori hace que todo se resuelva más rápido; además, les gusta que las decisiones se tomen por una autoridad centralizada. Para personas de culturas con



alta evitación de la incertidumbre, el control del mediador ofrece más estructura, ya que considera que la mediación como tal, sin intervención explícita, es demasiado flexible y creativa por lo que prefieren que el mediador se convierta en un árbitro que toma decisiones porque esto les genera menor inseguridad. Suelen ser personas muy preocupadas por la armonía en el grupo y porque no se deterioren las relaciones y la tensión que se produce en la situación conflictiva les genera mucho malestar. Sin embargo, aunque el enfoque de control por el mediador tiene aspectos que pueden ser muy valorados por las culturas colectivistas, pone el foco en la creación de una solución específica a un problema específico, atribuyendo importancia a la resolución de problemas, y no necesariamente al desarrollo de la relación, más situado por tanto desde una perspectiva cultural individualista con orientación masculina que atribuye poca importancia a los objetivos relacionales.. Algunas opciones que puede tener el mediador trabajando desde este enfoque, por ejemplo, es si ve que las partes quieren un arbitraje sin mediación puede alargar las sesiones de orientación para trabajar la necesidad de mediación; o puede intentar atenuar el miedo al cambio cuando hay mucha evitación de la incertidumbre hablando en privado con cada disputante para conocer mejor sus perspectivas sobre el conflicto, entre otras opciones.

2) El *enfoque intervencionista* permite defender intereses de partes no representadas en el conflicto. Aunque el mediador no puede arbitrar, como en el enfoque anterior, sí ejerce gran control durante el proceso. Es un enfoque que favorece a personas con marcos de referencia culturales con una orientación de alta distancia de poder, ya que las partes pueden pedir al mediador que facilite las posibles opciones de acuerdo, e incluso que aconseje cuál elegir. Hay que tener mucho cuidado a la hora de escoger los acuerdos, porque el mediador debe estar muy seguro de que éstos hayan tenido suficiente apoyo por las partes como para que puedan ser aceptados, *“el mediador debe asegurar una comprensión total de su papel y la plena exposición de las cuestiones que dividen a las partes. Sin este compromiso, no puede realmente saber si la mediación resuelve los problemas o crea otros nuevos.* (Donohue y Bresnahan, 1997: 210).

3) El enfoque de *control por los disputantes*. En este enfoque no se plantea la opción de pasar al arbitraje si se produce un bloqueo en el proceso, ni de proteger a ninguna parte potencialmente afectada, sino que se limita a facilitar la creación de un acuerdo que las partes consideren apropiado. En este enfoque se suelen plantear mediaciones de sesiones únicas, donde sólo se atienden las cuestiones en disputa y se evitan los problemas relacionales o de otro tipo que puedan surgir en la discusión. Es un modelo más neutral, los mediadores se centran menos en la calidad de los desenlaces y comunica menos distancia de poder. Es un modelo más directo que plantea abiertamente cuestiones que generan división e incomodidad, en un contexto que promueve la incertidumbre, por lo que puede que no sea el más adecuado para culturas con orientación a la evitación de la incertidumbre y con un estilo indirecto. En general es un enfoque individualista que prioriza las metas individuales, y no las grupales, competitivo y orientado hacia la tarea.

4) El *enfoque del desarrollo relacional*. Es el enfoque que da más espacio a la comprensión relacional y aborda cuestiones como la confianza, el control y la afiliación. Es muy útil cuando existe una situación de partida ya muy conflictiva, con problemas de comunicación evidentes y animadversión entre las partes. En estos casos, casi cualquier aspecto se puede ver o puede ser usado como un conflicto donde cada parte intenta perjudicar a la otra. La mediación se diseña en diferentes sesiones, en un formato casi terapéutico, *“donde las partes hablan abiertamente, en un proceso no-estructurado, sobre los principales problemas relacionales.”* (Donohue y Bresnahan, 1997:121). Es una postura que reduce la distancia de poder, en la que los mediadores ejercen poco control sobre el proceso y el acuerdo o desenlace, *“se centra más en una orientación colectivista, porque apunta a mantener las relaciones grupales como prioritarias. Al promover el desarrollo relacional, brinda asimismo respaldo a muchas de las cualidades femeninas: la actitud afilitativa, solícita, expresiva y de ayuda. Sin embargo, también genera alguna incertidumbre, al encarar abiertamente el conflicto y pedir a las partes que asuman riesgos y cambien su conducta relacional recíproca.”* (Donohue y Bresnahan, 1997: 123).

Decíamos que lo cultural puede afectar al conflicto en el modo de concebirlo, de conducirlo y de resolverlo. El modelo interpretativo de Littlejohn, Shailor y Pearce parte de la conceptualización de *realidad social* (Berger y Luckmann, 1966; Gergen, 2011, 2010) y nos puede servir para ver qué tipos de expectativas pueden plantearse a la hora de resolver un conflicto. Las realidades sociales son modos de comprender la propia experiencia elaborada a través de la interacción, y *“lo que se dice en un conflicto refleja una realidad subyacente, y las metas, los intereses y las opiniones divergentes pueden o no basarse en una realidad compartida. Cuando no lo hacen, manejar el conflicto se vuelve muy difícil.”* (Littlejohn; Shailor y Pearce, 1997:105), y justamente esto es lo que sucede en los conflictos culturales, donde no sólo las partes en disputa, sino los propios mediadores interculturales pueden operar en una realidad social que se puede corresponder o no a la de las partes. Tal y como sostenía un poco más arriba, es fundamental que el mediador se vea a sí mismo y haga consciente desde qué realidad social opera: *“Al mediador le corresponde una realidad especial; debe reconocer que también él opera a partir de una realidad social construida, debe comprender en qué consiste esa realidad, interpretar la realidad del cliente y trabajar para conseguir algún tipo de coordinación entre estas proposiciones.”* (Littlejohn; Shailor y Pearce, 1997:106).

Los análisis de Littlejohn, Shailor y Pearce se apoyan en una serie de estudios interpretativos y de análisis del discurso en casos de mediación: *“en lugar de centrarnos en los efectos generalizables de la mediación y en la técnicas comunes de los mediadores, nosotros enfocamos pautas de comunicación particulares en episodios específicos de mediación.”* (Littlejohn, Shailor y Pearce, 1997:106-107). Desde esta perspectiva interpretativa, definen la realidad social como compuesta por tres realidades: la realidad moral (supuestos sobre lo que es una vida decente y adecuada), la realidad del conflicto (los significados que se le atribuyen) y la realidad de la justicia (los supuestos sobre los criterios que deben dar por finalizados los conflictos). El objetivo de este enfoque interpretativo es analizar las semejanzas y las diferencias que se producen entre las realidades de las partes implicadas y de los mediadores.

1) La *realidad moral* refleja profundos principios filosóficos que definen lo que significa ser persona y vivir dentro de una comunidad cultural. Responde a una cosmovisión, ideas-guía instaladas a un nivel casi inconsciente que no se cuestionan al ser patrones éticos y morales que nos sirven para movernos por el mundo y por las relaciones. Cada comunidad cultural tiene su propia realidad moral. A este plano común se añaden los mandatos, introyectos y lemas que rigen el contexto familiar. Generalmente, a este nivel es donde suelen producirse los conflictos más dolorosos y difíciles de negociar, por ubicarse en este nivel las zonas duras culturales y las zonas sensibles que subyacen a la mayoría de los conflictos interétnicos.

2) La *realidad del conflicto*. En la realidad del conflicto podemos ubicar lo expuesto en cuanto a las dimensiones culturales de Hofstede y sus implicaciones en las conceptualizaciones y actitudes que las personas con diferentes marcos de referencias culturales pueden hacer del conflicto.

Littlejohn; Shailor y Pearce (1997) hablan de nueve categorías que agrupan en tres grandes grupos<sup>92</sup>: 1) La confianza en ajenos, 2) Manejo del conflicto, y 3) Evitación y prevención.

LA CONFIANZA EN AJENOS	Modelo judicativo	El conflicto está constituido por los reclamos diferentes en torno a un estado de cosas que debe ser resultado por un funcionario sobre la base de las argumentaciones. Pe. juicios en tribunales, arbitraje,...
	Modelo de autoridad	El conflicto es una diferencia de opinión o acción que debe ser zanjada por una autoridad. Pe. chamanes, sacerdotes, ancianos,...
MANEJO DEL CONFLICTO	Modelo de mantenimiento	Ve el conflicto como sano, funcional o inevitable y por lo tanto hay que promover, mantener, manejar o soportar.

<sup>92</sup> La tabla es de elaboración propia a partir de la propuesta de Littlejohn; Shailor y Pearce (1997: 109-111).

MANEJO DEL CONFLICTO	Modelo de negociación económica	Enfoque de intercambio. El conflicto está constituido por enfoques opuestos y por lo tanto hay que negociar y buscar soluciones de compromiso. Pe. las negociaciones colectivas. La mayoría de las mediaciones suelen tener este modelo como ideal.
	Modelo de poder	Ve el conflicto como una lucha por los recursos y prevalece el más fuerte. Es como una guerra.
	Modelo de la coalición	El conflicto es una diferencia de opiniones o de intereses que se zanja en función del peso de los alineamientos.
	Modelo de consenso	En el conflicto hay una diferencia de opiniones sobre soluciones alternativas que se zanja por medio de la discusión y la resolución creativa de problemas.
EVITACIÓN Y PREVENCIÓN	Modelo liberal	El conflicto es una diferencia derivada de la libertad de pensamiento o la acción individuales. Se zanja creando condiciones en las que se minimizan la interacción y la intervención porque se evitan los choques. Lleva la libertad personal a sus últimas consecuencias. Pe. las políticas multiculturales.
	Modelo de la evitación	El conflicto es destructivo y dañino o doloroso para las personas y debe ser evitado. Temor al conflicto y al malestar que provoca.

3) *La realidad de la justicia* hace referencia a “*principios utilizados para establecer los desenlaces o las consecuencias correctas de una resolución del conflicto.*” (Littlejohn; Shailor y Pearce, 1997:111). Han encontrado tres tipos de realidad de la justicia: 1) el castigo como criterio de justicia (justicia punitiva); 2) la competición, es decir, lo que

determina la justicia es el triunfo (justicia competitiva o maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas); 3) la distribución donde la justicia es la distribución equitativa de los bienes (justicia distributiva) residiendo la dificultad en establecer los principios justos que se aplicarán en la distribución. La justicia distributiva se abre en: a) justicia de título (distribuye en función del rol, rango, clase); b) justicia igualitaria (se distribuye en partes iguales sin reparar en nada más); c) la equidad (distribución “justa”: a cada cual según su trabajo, quien aporta más, recibe más); y, d) justicia del bienestar social (por ejemplo la teoría contemporánea de la justicia de Rawls, básicamente a cada uno según sus necesidades o discriminación positiva).

Littlejohn, Shailor y Pearce plantean que las diferencias entre las realidades sociales de los mediadores y las partes disputantes pueden abordarse de diferentes modos, teniendo en cuenta que: a) intentar la asimilación de los clientes al juego de la mediación es la más deseable desde el punto de vista de la mediación tradicional y la menos deseable desde la perspectiva intercultural; b) ajustar su enfoque a las realidades de los disputantes, que sería la menos deseable desde el punto de vista de la mediación; y c) una tercera opción que no requiere que las partes se entiendan sino que trata de coordinarlas para poder llegar a un acuerdo: *“la coordinación supone el desarrollo de una interacción en la cual las acciones de cada persona les parecen apropiadas a todos los participantes, aunque no necesariamente ellos atribuyen los mismos significados a lo que ha sucedido.”* (1997:122). En cualquier caso, lo menos recomendable es que los mediadores se adhieran rígidamente a un método y a un modo de ver el conflicto porque al final se convertiría en un obstáculo para mediar: *“las prácticas de la mediación pueden tener significados muy diferentes al actuar como interfaces entre realidades sociales de los diversos disputantes. (...) la mediación de una disputa forma parte de una historia de vida y de una historia relacional de los disputantes mucho más vastas, y reconocer la legitimidad de la rica variedad de realidades sociales construidas dentro de esas historias personales.”* (1997:124).

Retomaré ahora la conceptualización del choque cultural para poder situarlos, en función de lo expuesto, con mayor detalle. El choque cultural, como ya sabemos, se refiere al conjunto de reacciones que puede experimentar una persona cuando entra en contacto con una cultura diferente de la propia. En caso de que se produzca el choque cultural, éste provocará un impacto que *“tiene una variable afectiva y una variable cognitiva. Desde el punto de vista afectivo, es posible que el individuo experimente emociones como la inseguridad, la ansiedad, la desconfianza, la incomodidad, etc. Desde el cognitivo, puede experimentar un conflicto entre su conocimiento del mundo y los marcos de conocimiento de la nueva cultura, los valores o las interpretaciones propias de la cultura meta.”* (Níkleva, 2011: 4-5).

El choque cultural se producirá en las zonas sensibles de la persona, como decíamos en el capítulo anterior<sup>93</sup>. Las zonas sensibles se sitúan en los núcleos duros de la identidad cultural de la persona, que serían como los andamios del edificio donde nos sostenemos (la realidad moral). Tienen que ver con las representaciones que nos hacemos del mundo, la cosmovisión cultural y familiar que da lugar a la narrativa en la que estamos inmersos, casi de forma inconsciente, sin cuestionar nada. Será la emergencia del choque la que posibilite la toma de conciencia de estas zonas sensibles en nosotros y en los Otros. Las áreas o zonas sensibles donde suelen producirse los choques culturales son, en consecuencia, las relacionadas con una determinada concepción del espacio y del tiempo; con la percepción del rol y el estatus; con los códigos de sociabilidad, de convivencia y de cortesía; con las concepciones y funciones de la estructura de la familia; con los roles de género; y con todo lo relativo a la educación y la transmisión de valores. Cada persona tiene sus propias zonas sensibles en el sentido de que unas áreas serán más sensibles que otras en función de su guión de vida. Son aspectos de nuestra identidad que, además, pueden ir evolucionando con el tiempo, en función de las experiencias biográficas que vamos atravesando, o del momento concreto en que nos encontremos cuando se produce el contacto multicultural.

---

<sup>93</sup> Otra definición de los choques hace referencia a *“la pérdida de la operatividad de las estrategias de resolución de problemas que el individuo ha desarrollado en su lengua primera, cuando pretende aplicarlas al contexto de la cultura meta.”* (Níkleva, 2011: 5; Instituto Cervantes, 2009).

Las zonas sensibles son muy determinantes en las relaciones multiculturales: el choque cultural me indica lo que no comprendo del Otro y es el espejo donde descubrir mis propias zonas sensibles. Me planteo que *“la idea de que el conflicto parte de unas condiciones dadas, de que surge por un desencadenante que afecta a sus fuentes, debe ser complementada con la idea de la función que cumple el conflicto. Las cosas existen porque desempeñan una función; aquello que no cumple una función, o que no lo hace de forma eficiente, desaparece. Éste es el mensaje que nos transmite la evolución. (...) los conflictos pueden desempeñar muchas funciones: promover el cambio, exteriorizar emociones, poner a las partes en relación, etc.”* (Redorta, 2007: 89). Entonces, ¿qué función cumplen los choques o conflictos culturales? Supongo que pueden ser muchas las respuestas a esta pregunta. En este momento yo voy a plantear dos. En primer lugar, como dice Redorta, pueden cumplir la función de poner en relación. El conflicto relaciona a las partes. Y esto no tiene por qué ser percibido como algo negativo. El conflicto es consustancial a la vida, desde la genética hasta las relaciones interpersonales o grupales. Gracias a los conflictos crecemos, nos transformamos, evolucionamos. Y de aquí proviene la segunda respuesta, el conflicto cumple la función de hacernos progresar y desarrollarnos. De alguna forma, sin conflicto no hay interculturalidad posible porque no hay interacción. Si la interculturalidad parte de la relación como premisa imprescindible frente a las limitaciones de una multiculturalidad que a menudo se queda en lo políticamente correcta o que prefiere ser ciega a las limitaciones de la metáfora del mosaico, tiene que contar con la conflictividad como un espacio de crecimiento y de conocimiento a partir del cual sea posible generar la convivencia.



## 5.2. UN ENFOQUE COMUNICACIONAL DE LA MEDIACIÓN.

*Hay que reconocer que toda experiencia lingüística es un saber del mundo y no del lenguaje. ¿No es un encuentro con la realidad lo que articulamos en la comunicación lingüística? (...) El hecho de que nos movamos en un mundo lingüístico y nos insertemos en nuestro mundo a través de la experiencia lingüísticamente preformada no nos priva en absoluto de la posibilidad de crítica. Al contrario, se nos abre la posibilidad de superar nuestras convenciones y todas nuestras experiencias pre-esquemáticas al captar un nuevo examen crítico y unas nuevas experiencias en diálogo con otros, con los disidentes.*

Gadamer

La pragmática de la comunicación humana de Palo Alto centra en la relación comunicativa cualquier conflicto ya que *“no es necesario recurrir a ninguna hipótesis intrapsíquica imposible de verificar en última instancia, y de que es posible limitarse a las relaciones observables entre entradas y salidas, esto es, a la comunicación.”*, a partir de *“considerar los síntomas como una de las múltiples formas de entrada al sistema familiar y no como una expresión de conflictos intrapsíquicos.”* (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:44-45) Podemos considerar los conflictos culturales como formas de entrada al sistema de destino o país de recepción, siguiendo con la idea de que los conflictos son una forma de entrar en relación. De alguna forma, los conflictos son funcionales para las personas que vienen de fuera y para las personas que estaban ya dentro<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Como dice Simmel (1964), el conflicto es una de las principales fuerzas positivas en la construcción de

Asumo los axiomas de la pragmática de la comunicación de Watzlawick, Bavelas y Jackson (2002) como un mapa, como una cartografía que me ayuda a situarme en el complejo mundo de los procesos comunicativos y, en consecuencia, de las relaciones humanas. Este mapa me trae una claridad y un orden que comparto aquí.

El primer axioma metacomunicacional de la pragmática de la comunicación humana es la imposibilidad de no comunicar: no podemos dejar de comunicar en ningún momento, ya que todo es comunicación y estamos inevitablemente inmersos en un proceso comunicativo. Toda conducta es comunicativa aunque no tengamos la intención de comunicar nada: *“toda conducta es comunicación, ya no manejamos una unidad-mensaje monofónico, sino más bien con un conjunto fluido y multifacético de muchos modos de conducta –verbal, tonal, postural, contextual, etc.- todos los cuales limitan el significado de los otros. Los diversos elementos de esta conjunto (considerados como un todo) son susceptibles de permutaciones muy variadas y complejas, que van desde lo congruente hasta lo incongruente y paradójico.”*, (2002:50). Y esto es fundamental en la mediación intercultural, atender a todo lo que sucede en el proceso, sobre todo lo que escapa a nuestro entrenado control de lo verbal. Lo no verbal, la gestualidad y lo corporal, tienen un fuerte carácter cultural; y aprender a descifrar esos códigos es una tarea del mediador. Aun cuando no consigamos hacernos entender en lo que queremos comunicar, comunicamos: *“si se acepta que toda conducta en una situación e interacción tiene un valor de mensajes, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican*, (2002: 50). No existe un turno, existe un continuo, un proceso donde simultáneamente y a la vez, emisores son receptores y receptores son emisores, recibiendo e interpretando señales de forma incesante. El proceso de mediación es un modo de ‘poner en pausa’ ese proceso,

---

las relaciones sociales.

aunque no lo consiga. Centra la atención en lo que está pasando, en cómo está pasando, y en qué cosas les suceden a las personas con eso que está pasando.

El segundo axioma hace referencia a los niveles de contenido y a las relaciones de la comunicación. Entiende que *“toda comunicación implica un compromiso y, por ende, define la relación. Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo, impone conductas (...) cualquier comunicación implica un compromiso y, por ende, define el modo en que el emisor concibe su relación con el receptor”* (2002:52)

Yo soy un Yo determinado (entre los múltiples yo que potencialmente soy), frente a un Tú concreto (entre los múltiples Tú potenciales que ese Tú puede ser), que al colocarse frente a mí me sitúa (y yo lo sitúo a él), en una determinada relación. En este sentido dice el construccionismo social que somos nuestras relaciones. Lo que el segundo axioma nos enseña es que es posible diferenciar dos niveles en la comunicación: un aspecto referencial o de contenido del mensaje; y, un aspecto conativo o de relación entre los comunicantes: *“el primero transmite los “datos” de la comunicación y el segundo, cómo debe entenderse dicha comunicación.”* (2002: 55). De este modo, toda comunicación *“tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional tales que el segundo clasifica al primero y es, por ende, una metacomunicación.”*, (2002: 56). Lo que sucede muchas veces en los conflictos culturales, sobre todo cuando se han *esencializado* y engrandecido los aspectos culturalistas, o se ha ido configurando una escalada donde el conflicto interpersonal adquiere una lectura intergrupala, es que *“(...) las relaciones “enfermas” se caracterizan por una constante lucha acerca de la naturaleza de la relación, mientras que el aspecto de la comunicación vinculado con el contenido se hace cada vez menos importante.”* (2002:54). Y así, aparentemente, tenemos la sensación de que todo es conflicto, de que no hay espacio de acuerdo, de la que única relación posibles es, justamente, la conflictiva. Este es el momento es que tenemos un bloqueo y la mediación intercultural se convierte en una herramienta imprescindible, casi como el terapeuta que tiene como función hacer a las partes más consciente de lo que está pasando. La mediación es, entonces, metacomunicación: *“(...) las instrucciones son de un tipo lógico superior al de los datos; constituyen*

metainformación. (...) *La capacidad para metacomunicarse en forma adecuada constituye no sólo condición sine qua non de la comunicación eficaz, sino que también está íntimamente vinculada con el complejo problema concerniente a la percepción del self y del otro.*”, (2002:55). La habilidad metacomunicativa del mediador facilita el camino de la autoconciencia y abre la posibilidad de *ver la relación* y de *modificar la relación* en función del movimiento que se produce en la persona cuando es conciencia del sitio en el que está situada y desde el cual mira la relación. Es decir, la mediación ayuda a la persona a mirar la relación desde un sitio (o sitios) distintos. Es aquí donde más adelante centraré la gran aportación que los enfoques comunicacionales que consideran el conflicto como relato, hacen a la mediación intercultural, a partir de las metodologías de las terapias narrativas.

El tercer axioma hace referencia a la puntuación de la secuencia de hechos: *“Para un observador, una serie de comunicaciones puede entenderse como una secuencia interrumpida de intercambios. Sin embargo, quienes participan en la interacción siempre introducen lo que, siguiendo a Whorf, ha sido llamado por Bateson y Jackson la ‘puntuación de la secuencia de hechos’.*”, (2002:56). Es decir, las relaciones no se dan en el vacío sino en el contexto de la interacción. Y este contexto tiene sus reglas del juego: *“en una secuencia prolongada de intercambio, los organismos participantes –especialmente si se trata de personas- de hecho puntúan la secuencia de modo que uno de ellos o el otro tiene iniciativa, predominio, dependencia, etc. Es decir, establecen entre ellos patrones de intercambio.”* (2002:57). Estos patrones de intercambio o puntuación de la secuencia de hecho es fundamental en las relaciones interétnicas porque en el contexto de esa relación el mediador tendrá que hacer visible lo invisible para poder contar con ello. Y en lo invisible están: los contenciosos históricos en los que pueden estar inmersas las comunidades culturales de origen de las personas en relación, lo cual sitúa a las partes en una posición de colonizador-colonizado, de civilizado-salvaje, de dominante-dominado, etc.; o el sistema sexo-género al que podemos añadir una transversalidad cultural que explicaría relaciones de emancipación-sumisión y de modernidad-tradicionalismo; y, por no seguir poniendo

ejemplos, el clásico binomio poderoso-empobrecido o explotador-explotado. Y hay un aspecto más que nos muestra este axioma y es que *“desde el punto de vista cultural, compartimos muchas convenciones de puntuación que, si bien no son ni más ni menos precisas que otras versiones de los mismos hechos sirven para reconocer secuencias de interacción comunes e importantes.”* (2002: 57); y en las relaciones multiculturales, no suelen compartirse estas convenciones de puntuación. Si pensamos, por ejemplo, en relaciones culturalmente tipificadas (profesor-alumno, profesor-familia, médico-paciente, etc.), nos daremos cuenta de que *“la falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos en la causa de incontables conflictos en las relaciones.”* (2002:58). La habilidad a desarrollar sería la de entrenar una capacidad de metacomunicar acerca de la forma en que cada persona pauta la interacción. De hecho, muchos mediadores resuelven malentendidos que pueden pasar a ser conflictos más graves, únicamente haciendo explícitas las pautas de interacción diferentes que tienen las personas en una determinada relación.

El cuarto axioma hace referencia a dos modos básicos de comunicación: la digital y la analógica. Y estos dos tipos de comunicación, como veremos, tienen mucho cultural. Dicen Watzlawick, Bavelas y Jackson que en la comunicación analógica *“hay algo particularmente similar a la cosa en lo que se utiliza para expresarla. Es más fácil referir la comunicación analógica a la cosa que representa.”* (2002: 63); y que este tipo de comunicación *“tiene sus raíces en períodos mucho más arcaicos de la evolución y, por lo tanto, encierra una validez mucho más general que el modo digital de la comunicación verbal relativamente reciente y mucho más abstracto.”* (2002:63). Es una comunicación que se relaciona con la comunicación no verbal: *“la postura, los gestos, la expresión facial, la inflexión de la voz, la secuencia, el ritmo, la cadencia de las palabras mismas y cualquier otra manifestación no verbal de que el organismo es capaz así como los indicadores comunicacionales que inevitablemente aparecen en cualquier contexto en que tiene lugar una interacción.”* (2002:63). Tenemos así una comunicación que hace referencia al contenido, comunicación digital; y una comunicación que hace referencia a todo lo relativo a la relación, comunicación

analógica, *“los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El lenguaje digital cuenta con una sintaxis lógica sumamente completa y poderosa pero carece de una semántica adecuada en el campo de la relación, mientras que el lenguaje analógico posee la semántica pero no una sintaxis adecuada para la definición de la naturaleza de las relaciones.”* (2002: 68). Como afirman estos autores, las personas tenemos que llevar a cabo continuas traducciones entre uno nivel y otro nivel, lo cual es muy complejo y puede inducir a errores. Por una parte, la traducción que hacemos al modo digital del nivel analógico implica una gran pérdida de información y es muy compleja, hablar de una relación es algo que exige mucha precisión e información para que la traducción sea mínimamente adecuada: *“La comunicación analógica carece de calificadores para indicar cuál de los dos significados dispares está implícito, y tampoco cuenta con indicadores que permitan establecer una distinción entre pasado, presente o futuro. Desde luego, tales calibradores o indicadores existen en la comunicación digital, pero que falta en ésta es un vocabulario adecuado para referirse a la relación.* (2002:67). Por eso es tan importante escuchar, escuchar mucho, atentamente, y no emitir juicios apresurados, sino permanecer atentos y preguntar acerca de lo que percibimos antes de dar el siguiente paso. Esta tarea ralentiza el proceso de comunicación, pero es imprescindible. Posibles combinaciones que pueden surgir en el área de los aspectos de contenido y relacionales:

- 1) Los participantes están de acuerdo en el contenido de sus comunicaciones y en la definición de su relación o están en desacuerdo en el nivel de contenido y también en el de relación.
- 2) Están en desacuerdo en contenido y esto no perturba la relación. Quizás ésta sea la forma más madura de manejar el desacuerdo, se respetan las diferencias y los participantes acuerdan estar en desacuerdo, por así decirlo, y seguir en relación.
- 3) Están de acuerdo en contenido y no en lo relacional. Lo que sucede aquí es que la estabilidad de la relación se verá amenazada cuando deje de existir acuerdo o necesidad de acuerdo en el nivel del contenido.

- 4) Se produce una confusión entre los dos aspectos y se intenta resolver un problema relacional en el nivel de contenido (donde no existe); o, por el contrario, resolver una desavenencia en un desacuerdo objetivo de contenido, con una reacción que proviene de lo relacional<sup>95</sup>.

En definitiva, *“el fenómeno del desacuerdo ofrece un buen marco de referencia para estudiar los trastornos de la comunicación debidos a la confusión entre el contenido y la relación. El desacuerdo puede surgir en cualquiera de los dos niveles, y ambas formas dependen una de la otra.”*, (2002:83).

El quinto axioma se centra en lo que denomina la interacción simétrica y la interacción complementaria. Este axioma se deriva de un concepto que Bateson plantea en su obra *Naven*, el concepto de cismogénesis o proceso de diferenciación en las normas de la conducta individual resultante de la interacción acumulativa entre los individuos: *“Por ejemplo, si una de las pautas de la conducta cultural, considerada adecuada para el individuo A, está culturalmente concebida como pauta de autoridad, en tanto que se espera que B responda a ella con lo que culturalmente se considera sometimiento, es probable que tal sometimiento promueva una nueva conducta autoritaria y que esta última exija un nuevo sometimiento. Así, encontramos una situación potencialmente progresiva* (Bateson, 1990: 176-177). Lo que cuenta Bateson sería un ejemplo de cismogénesis complementaria: *“Una relación complementaria puede estar establecida por el contexto social o cultural (como en los casos de madre e hijo, médico y paciente, maestro y alumno), o ser el estilo idiosincrático de relación de una idea particular. En cualquiera de los dos casos, es importante destacar el carácter de mutuo encaje de la relación en la que ambas conductas, disímiles pero interrelacionadas, tienden cada una a favorecer a la otra. Ninguno de los participantes impone al otro una relación complementaria, sino que cada uno de ellos se comporta de una manera que presupone la conducta del otro, al tiempo que ofrece motivos para ella: sus definiciones de la relación encajan.”*, (2002:70). Todos los intercambios comunicativos son

---

<sup>95</sup> (...) todas aquellas situaciones en las que una persona se ve obligada de un modo u otro a dudar de sus propias percepciones en el nivel del contenido, a fin de no poner en peligro una relación vital con otra persona. Esto lleva a pautas de comunicación paradójicas. (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:82)

simétricos o complementarios según se basen en la igualdad o en la diferencia. Cuando Bateson dice que ninguno de los participantes impone al otro una relación, hace referencia a que no es el sujeto el que comunica, sino que el sujeto lo que hace es participar en un proceso de comunicación; es decir, *“la comunicación como sistema no debe entenderse sobre la base de un simple modelo de acción y reacción, por compleja que sea su formulación. Como sistema, debe entenderse a un nivel transaccional.”*, (2002:71). Se entiende entonces que las posiciones de los individuos (complementarias o simétricas) son variables que tienen infinitos valores y cuyo significado se obtiene únicamente en función de la relación recíproca. Las implicaciones que tiene este axioma en las relaciones interculturales son muchas, nuevamente, y complejas. Desde el desconocimiento que puede darse entre las partes acerca de la posición o las variables que se están poniendo en juego, lo cual hace que el proceso de comunicación no se comporte conforme a la transaccionalidad esperada; hasta el comportamiento condicionado a una determinada complementariedad en función de lo que la persona (autóctona e inmigrante) consideren que se espera. Hay que tener en cuenta que los cinco axiomas se producen de forma simultánea y conjunta en la realidad e interactúan entre ellos. La complejidad de matices o la confusión que generan tantos aspectos en juego, pueden ser percibidos en los relatos que hacen las personas sobre los conflictos.

Mi propuesta es construir una propuesta que se base fundamentalmente en un enfoque comunicacional pero donde converjan las aportaciones de modelos como el multifactorial y de incidentes críticos, desde una conceptualización transformadora del conflicto. Este espacio híbrido puede propiciar un territorio donde la investigación biográfico-narrativa se convierta en un aliado que puede hacer crecer su potencial transformador. Como decía al inicio de este capítulo, parto de un concepto de comunicación que incluye todos los procesos a través de los cuales las personas se influyen mutuamente. Se entiende que la comunicación es la matriz en la que se encajan todas las actividades humanas: la conducta es comunicación; es un proceso permanente y multidimensional, un todo integrado, incomprensible sin el contexto en



el que tiene lugar. De esta premisa se siguen las siguientes afirmaciones basadas en los axiomas de la comunicación que acabamos de revisar y que, en síntesis, nos dicen que:

- La esencia de la comunicación reside en procesos de relación e interacción.
- Toda conducta es comunicación por lo que todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo: es imposible no comunicar.
- La comunicación es un proceso social permanente que integra múltiples modos de comportamiento: la palabra, el gesto, la mirada, el espacio interindividual, etc.
- La comunicación puede no ser más que la interpretación subjetiva que cada persona hace de las “manifestaciones” de otra persona (vestido, cara, gestos, movimiento, miradas, etc.).
- No existe un emisor y un receptor, ambos actúan como tales de forma simultánea, aunque la interpretación que realiza cada uno pertenece a un particular código de valores.
- Cada persona realiza una adaptación particular del código “social” según su experiencia personal.
- La comunicación tiene dos aspectos: de contenido y de relación.
- La naturaleza de una relación depende de la puntuación de las secuencias de comunicación entre los comunicantes.
- Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según se basen en la igualdad o en la diferencia.

Teniendo estas ideas básicas presentes, vamos a partir de una definición de conflicto como *“un acontecimiento comunicacional con las reglas de la interacción enclavadas cultural y contextualmente. Estas reglas determinarán qué tipos de acontecimientos se convierten en conflictos, de qué modo la relación entre los disputantes modifica las tácticas y estrategias del conflicto, y cómo influyen en la conducta de conflicto los factores culturales más amplios.”* (Jones y Brinkman, 1997:230). Los modelos de mediación que manejamos (transformador, multifactorial, incidentes crítico y circular narrativo), tienen una perspectiva sistémica<sup>96</sup> que sitúa el foco de análisis y de

---

<sup>96</sup> Respecto al principio de totalidad de los sistemas abiertos: *“un sistema es un conjunto de objetos así como de relaciones entre los objetos y entre sus atributos, en el que los objetos son los componentes o partes del sistema, los atributos son las propiedades de los objetos y las relaciones mantienen unido al*

comprensión no en la persona individuo sino en las relaciones entre personas y en las situaciones en las que están relaciones se desarrollan. Por otra parte, las aportaciones que realizan Watzlawick, Bavelas y Jackson a partir de las inspiraciones de Bateson sobre la comunicación paradójica/patológica, considero que nos pueden aportar claves fundamentales para entender los conflictos interétnicos desde los presupuestos de la pragmática comunicativa. Tomaré como punto de partida para ilustrar lo que digo, el proceso de la definición del Self en función de la comunicación paradójica que plantean estos autores, pero situándolo en el plano de las relaciones multiculturales. Lo que plantean Watzlawick, Bavelas y Jackson es que *“en el nivel relacional las personas no comunican nada acerca de los hechos externos a su relación, sino que proponen mutuamente definiciones de esa relación, y por implicación, de sí mismos.”*. Sin embargo, *“el concepto de self debe reconstruirse sin cesar para que podamos existir como personas y no como objetos y, sobre todo, que dicho concepto se reconstruye en la actividad comunicacional.”* (2002: 85) En realidad, se debería decir: *“Así es como me veo en relación con usted en esta situación.”*, (2002:85). La cuestión es que ante la presentación que la persona hace de sí misma (Self) en la relación, se pueden dar tres respuestas posibles por parte del Otro. Y estas tres posibilidades pueden ser llevadas al contexto de la multiculturalidad.

La primera es *confirmar*; es decir, es la posibilidad de que el Otro confirme la definición que la persona hace de sí misma. Watzlawick, Bavelas y Jackson sostienen que si este efecto de autoconfirmación de la comunicación no se produce, *“la comunicación humana no se habría desarrollado más allá de los muy estrechos límites de los intercambios indispensables para la protección y la supervivencia; no habría motivos para comunicarse por la comunicación misma.”* Pero claro, la comunicación humana tiene la aspiración –afortunadamente- de ir más allá de la supervivencia, tiene una pretensión literaria, poética, humorística, artística, emocional; va mucho más allá y aspira siempre a ir más allá, *“la vasta gama de emociones que los individuos experimentan los unos con respecto de los otros –desde el amor hasta el odio-*

---

*sistema.”* ( Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:117), por lo que *“no puede entenderse como la suma de sus partes (...) Se hace necesario dejar de lado las partes en beneficio de la gestalt y prestar atención al núcleo de su complejidad, a su organización.* (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:121).

*probablemente no existiría, y viviríamos en un mundo vacío de todo lo que no fueran las actividades más utilitarias, un mundo carente de belleza, poesía, juego y humor.*" (2002: 85-86). Y algo mucho más inquietante, *"el hombre es incapaz de mantener su estabilidad emocional durante períodos prolongados en que sólo se comunica consigo mismo."* (2002: 86). En esta primera posibilidad, el Yo es validado en el proceso de comunicación, y esto implica que las personas están abiertas a confirmarse mutuamente, el Yo es confirmado por el Tú y viceversa. Sería la opción de una interculturalidad donde estamos disponibles y abiertos para caminar juntos en la construcción de puentes, pasadizos, pasarelas, donde las identidades puedan (re)construirse y (re)significarse una y otra vez, con la serenidad suficiente como para no temer por sufrir una devastación o una crisis de personalidad.

La segunda posibilidad es *rechazar*. Y lo que plantean en este caso Watzlawick, Bavelas y Jackson, es que al menos en el rechazo existe un reconocimiento limitado de lo que se rechaza. Se mira a la persona, se la reconoce y se decide rechazarla. Y es cierto que aquí existe, al menos, un reconocimiento del Otro como interlocutor, aunque no se quiere entrar en relación con él. Desde este posicionamiento se puede plantear el acercamiento en que trabaja la mediación porque ambas personas se encuentran, por así decirlo, dentro de una lógica relacional. Se pueden elaborar estrategias que trabajen por establecer espacios donde ir generando el germen de una futura confirmación.

La tercera posibilidad es *desconfirmar*, y es la que Watzlawick, Bavelas y Jackson consideran más importante desde el punto de vista pragmático y psicopatológico, *"la desconfirmación ya no se refiere a la verdad o falsedad –si existen tales criterios- de la definición que P da de sí mismo, sino más bien niega la realidad de P como fuente de tal definición. En otras palabras, mientras que el rechazo equivale al mensaje: "Estás equivocado", la desconfirmación afirma de hecho: "Tú no existes".* (2002:87). Cuando leo esto viene a mi memoria un episodio (o, mejor dicho, varios episodios) que se produjo entre los años 2000 y 2001. En ese momento yo realizaba el trabajo de campo para mi tesina, y me desplazaba a un pueblo de la provincia de Huelva donde la presencia de las personas inmigrantes era muy numerosa. Lo que ha venido a mi

memoria es el impacto que produjo en mí ver a algunos hombres inmigrantes en la plaza del pueblo, solos, hablando solos. La gente autóctona parecía no verlos, eran invisibles. En ese momento realmente sentí que la salud mental de estas personas era frágil y entendía los efectos del duelo migratorio y, en general, de la soledad del ser humano cuando no hay un Tú donde reflejarse. El mismo episodio, con algunas escasas diferencias, volví a vivirlo años después cuando desde la ONG en la que trabajaba, realizamos una investigación sobre los asentamientos de las personas inmigrantes también en la zona costera Huelva. La confirmación del Otro es, a menudo, una cuestión de salud mental, ya que como dice Buber, una sociedad sólo puede considerarse humana en la medida en que sus miembros se confirman entre sí.

Las personas inmigrantes atraviesan a menudo situaciones cercanas a las experiencias de comunicación paradójica, casi esquizofrénicas, que describen Bateson y Watzlawick Bavelas y Jackson, *“el patrón familiar característico que ha surgido del estudio de familias de esquizofrénicos no incluye tanto a un hijo sometido a un descuido total o siquiera a un trauma evidente, sino a un hijo cuya autenticidad se ha visto sometida a menudo involuntariamente, a una mutilación sutil pero persistente.”* (2002: 88). De alguna forma, sentir el rechazo del Otro puede hundir la autoestima o potenciar la autoafirmación; pero la desconfirmación tiene un efecto anti-ontológico que diluye la identidad hasta el límite de la psicosis<sup>97</sup>.

Ante las paradojas y las patologías de la comunicación, la única opción es la terapéutica. En el caso que nos ocupa, la mediación intercultural: *“lo que podemos observar en casi todos estos casos de comunicación patológica es que constituyen círculos viciosos que no se pueden romper a menos que la comunicación misma se convierta en el tema de la comunicación, en otras palabras, hasta que los comunicantes estén en condiciones de metacomunicarse. Pero para ello tienen que colocarse afuera del círculo.”* (2002:94). La mediación intercultural tiene como objetivo

---

<sup>97</sup> (...) la visión que el otro tiene de mí es tan importante (por lo menos en las relaciones personales estrechas) como la visión que yo tengo de mí mismo pero, en el mejor de los casos, ambas visiones sólo son más o menos similares. Empero, este “más o menos” determina, más que cualquier otro factor, la naturaleza de nuestra relación y, por consiguiente mi sensación (y la del otro) de ser entendidos y tener una identidad. (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:91).

esa toma de conciencia, esa posibilidad de salir del círculo, de descentrarse y mirar desde el Otro, mirar desde otro sitio.

Los supuestos básicos de la perspectiva comunicacional de orientación transformadora en el estudio del conflicto, serían los siguientes (Folger y Jones, 1997:14):

1) La atención al microanálisis de los indicios verbales y no verbales, incluyendo la configuración y el desarrollo temporal del proceso. Estos comportamientos son las bases para comprender la evolución del conflicto y la influencia de la comunicación en la mediación: *“las conductas influyen porque tienen significado para los participantes en el proceso. El significado no es inherente a la conducta, sino que se lo crea y recrea continuamente a través de la interacción social.”* (Folger y Jones, 1997:15). Se otorga especial importancia a los aspectos no verbales, y esto es así porque el lenguaje analógico es el que nos ofrece la semántica adecuada para entender los aspectos relacionales de comunicación humana, mientras el digital sólo hace referencia al contenido<sup>98</sup>. En comunicación intercultural, cobra especial relevancia todo el aspecto analógico de la comunicación, de hecho, una competencia comunicativa intercultural (Rodrigo, 1999) se refiere a la necesidad de adquirir conocimiento de lo aceptable y lo legítimo en la comunicación verbal y la comunicación no verbal con el *Otro*.

2) El interés en la construcción social del significado: *“(...) de qué modo se revelan y se negocian las perspectivas de los disputantes y el tercero a medida que se despliega la interacción”*. (Folger y Jones, 1997: 15) Ya que ninguna comunicación se produce en el vacío y ya que no es posible detener el proceso de comunicación ya que no podemos dejar de comunicarnos, tal como sostiene el axioma primero de pragmática de la comunicación: no es posible no comunicarse (Watzlawick et al. 2002: 52).

3) La perspectiva pragmática, es decir, el papel relevante del contexto, *“la interrelación entre texto y contexto exige la evaluación del contexto como tercer principio general de la perspectiva comunicacional. Así como el texto afecta al contexto, el contexto afecta al empleo y el significado de los elementos textuales, es decir, de la comunicación.”*

---

<sup>98</sup> Cuarto axioma de la comunicación (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002: 61-68)

(Folger y Jones, 1997: 16). A esto debo añadir la tremenda complejidad que supone teniendo en consideración la variedad de contextos en los que se inserta el texto: relacional, social, cultural, institucional, etc.

Considero que la orientación transformadora del conflicto ofrece a la mediación intercultural dos grandes aportaciones. Por una parte, una *visión transformadora* del conflicto (Folger y Baruch, 1997:41), lo que otros entienden como *gestión positiva del conflicto*, o lo que nosotros denominamos un *enfoque creativo* tanto del conflicto como de la mediación; y, por otra parte, hace accesible la posibilidad de intervenir para conseguir la *adquisición de poder* y el *reconocimiento*. Estos dos aspectos, motivos sociales básicos para cualquier persona, son de especial relevancia en el caso de las relaciones multiculturales donde suelen estar presentes personas pertenecientes a minorías etnoculturales. Este enfoque plantea el proceso de mediación como una oportunidad para adquirir poder, para desarrollar la autodeterminación y la autoconfianza, ya que permite que las personas expresen lo que les causa insatisfacción y lo que contribuye a su satisfacción; y, permite fortalecer su propia capacidad y sus propios recursos. Por otra parte, plantea una oportunidad para el reconocimiento, un reconocimiento que no radica necesariamente en aceptar o coincidir con posiciones o perspectivas contrarias, sino en reconocer el espacio y el derecho a lógicas divergentes y posibles, al tiempo que ampliamos nuestro conocimiento del mundo (propio y ajeno): “(...) *la respuesta ideal no es la resolución de problemas, sino la transformación de los individuos involucrados en las dos dimensiones del crecimiento humano.*” (Folger y Baruch, 1997:42). Esta orientación transformadora que ve el conflicto como una oportunidad para el crecimiento y el cambio convierte el proceso de mediación y a la propia figura del mediador en una especie de terapeuta que facilita la transformación. Las historias de vida de los mediadores nos muestran cómo ellos mismos han llevado a cabo un proceso de crecimiento a nivel identitario tomando casi siempre como eje los conflictos que han ido encontrando en su camino de adaptación, desde esta perspectiva su experiencia vital es un ejemplo, un espejo en el que podemos mirarnos a nosotros mismos.

El modelo circular narrativo de Sara Cobb sostiene que la mediación es un proceso de narración, concretamente habla de *la metáfora de la narración de historias* (Cobb, 1997:83). Su objetivo es materializar esta metáfora como un conjunto de prácticas del discurso que se estructuran como metas pragmáticas en los procesos de mediación (Cobb, 1997:85). Según Munera (2006: 86-87), el modelo de Cobb se apoya en: 1) la psicología del yo de Erikson y White; 2) en la pragmática de la comunicación humana y la cibernética de tercera generación; 3) en la perspectiva sistémica de la terapia familiar inaugurada por Bateson (1998); y, 4) en el papel de la narrativa como vía de organización de la experiencia (Bruner, 2010; Bruner, 1991).

Cobb va a proponer tres rasgos que se dan en la construcción de las narrativas y que son relevantes para la práctica de la mediación: la *coherencia*, el *cierre* y la *interdependencia*.

1) *La coherencia*, hace referencia a la unidad construida por las relaciones partes/todo de los componentes narrativos en una determinada narración. Los componentes narrativos señalan las tramas, los roles y los temas presentes en la narración (Cobb, 1997:89). El planteamiento de Cobb sigue el enfoque sistémico, ya que dentro de una narración, cada una de las partes construye el significado de las otras: *“la coherencia narrativa está en función de las resonancia de las relaciones parte/todo a través de relatos múltiples; estas relaciones parte/todo existen: a) dentro del sistema narrativo del hablante, y b) entre los sistemas narrativos de los hablantes.”* (Cobb, 1997:90). Las narraciones que componen los relatos se insertan en una trama de otros relatos a partir de los cuales adquieren sus posibles significados: *“el significado de una narración del conflicto está vinculado a un sistema significativo y contribuye a constituirlo. Aunque en la sesión de mediación sólo se hayan construido porciones del sistema, la malla narrativa de refleja en la historia ‘contada’ y es estructurada por ésta. La construcción de una porción de la malla narrativa materializa y consolida el significado de toda la red, sea ésta ‘visible’ o no.”* (Cobb, 1997:90-91) Con respecto al primer punto, es decir, la coherencia que se produce dentro del relato del hablante, podemos decir que la narración se inserta en una red que se entreteje con las historias construidas a partir de la biografía personal, las narraciones familiares, los relatos

culturales, los textos civilizatorios,... En las narraciones de los conflictos tienen un peso específico los guiones de vida que las personas han construido sobre sus propias trayectorias biográficas; algunos autores hablan de *fuerza contextual* para señalar la relación existente entre el sistema narrativo y la historia en construcción. La posibilidad de que la persona pueda *contarse a sí misma* de formas distintas a las habituales en función de su guión de vida, tiene, desde luego, fuertes implicaciones para su identidad y, también, para el propio proceso de mediación. La mediación puede apoyar, desde este enfoque, una co-construcción identitaria alternativa con respecto a identificaciones anteriores (en las cuales se enreda su narración del conflicto) para que ésta permanezca *pragmáticamente* abierta con respecto a la relación conflictual. En cuanto al segundo punto, la coherencia entre los sistemas narrativos de las personas implicadas, dice Cobb que los conflictos son el producto de la coherencia internarrativa (1997:91). Es decir, el conflicto como narración se construye conjuntamente a partir de la interacción de los disputantes: *“en la interacción, los relatos se desarrollan, modifican y cuestionan interactivamente entre los disputantes, a medida que cada uno de ellos elabora porciones de su propia historia del conflicto y de la que presenta el otro.”* (Cobb, 1997:91) La internarratividad en los conflictos culturales se basa, en gran medida, en la idea del *Otro*, en prejuicios, estereotipos y contenciosos históricos que actúan como un telón de fondo narrativo que incide en una producción de significados estática, enferma, cosificadora. Es importante señalar que la coherencia nunca es total en ninguno de los dos casos mencionados, sino que podemos hablar de grados de coherencia mayores o menores en función del segundo rasgo veremos a continuación: el cierre narrativo. Desde nuestro punto de vista, la interculturalidad y, en gran medida, la mediación intercultural se puede entender como una intervención en prevención de conflictos ya que, como dice Geertz (1997) en cuanto a la finalidad de antropología y que nos parece perfectamente aplicable en este caso, de lo que se trata es de ampliar el discurso humano. La interculturalidad es un antídoto contra el etnocentrismo o, lo que es lo mismo, contra una coherencia (inter)narrativa que nos esclaviza, que coloniza



nuestras narraciones<sup>99</sup> y que nos convierte, asimismo, en colonizadores, situándonos en una relaciones desiguales donde *el Otro* siempre habita en los márgenes de nuestra comprensión.

2) *El cierre narrativo*. Con este concepto se hace referencia a “*los procesos autopoiéticos y autogenerativos a través de los cuales las narraciones se cierran a interpretaciones alternativas.*” (Cobb, 1997:92) Desde una perspectiva sistémica, la idea es que las narraciones tienden a mantenerse estables, existe en ellas una resistencia al cambio. En las narraciones del conflicto esto sucede continuamente, ya que las posibles fisuras en los relatos que pudieran dar paso a interpretaciones alternativas, se van cerrando con nuevos relatos (subtramas) que explican e intentan sostener, de alguna manera, el edificio narrativo por sus zonas más inestables. Gergen dice, recogiendo las aportaciones de Bajtín (1981), que existen “*dos tendencias principales en las pautas lingüísticas de una cultura: una centrípeta (que se mueve hacia una centralización o unificación del significado) y la otra centrífuga (descentrando e inquietando la unidad existente).*” (2010:327). Y esto es lo que sucede en los sistemas, que responden a dos fuerzas, una conservadora y otra transformadora (retroalimentación positiva y negativa en lenguaje de Watzlawick). Justamente la tarea del mediador será la *inquietar la unidad existente* abriendo los relatos de los disputantes.

Los textos civilizatorios, las historias nacionales, los relatos familiares, las historias personales, todos tienen un cierto grado de estabilidad y de consumación. Por eso dice Cobb que el cierre narrativo varía en función de dos importantes aspectos: la completud narrativa y la resonancia cultural (1997:95). En las relaciones etnoculturales, las narraciones que se insertan en las tramas tejidas con los mitos culturales dominantes tienen más probabilidad de colonizar, de prevalecer, de

---

<sup>99</sup> Un aspecto que nos parece muy sugerente de la propuesta del modelo circular narrativo es su idea de que en los procesos de mediación existen relatos que colonizan otros relatos: al examinar la construcción y la transformación de las “posiciones” del discurso en la mediación han detectado que el primer discurso que se presenta en el proceso “coloniza” los siguientes relatos (Cobb, 1997:84). Esta idea es muy potente a la hora de analizar los conflictos culturales.

aparecer como más coherentes contextualmente y más “completas”, siendo mucho mayor su estabilidad como narraciones. En las narraciones del conflicto, aquellas menos coherentes e inestables serán las que tengan más probabilidades de ser excluidas o no servir como base a las posibles negociaciones. Si pensamos en los conflictos culturales, estas afirmaciones cobran todo el sentido, pongamos como ejemplo el discurso de una familia inmigrante en un conflicto escolar frente al discurso institucional del centro educativo encarnado en el maestro o la maestra. El espacio de la interculturalidad y de la negociación debe ser, por tanto, el espacio de la apertura, de la inquietud, de la ruptura y de las narraciones alternativas.

Una estrategia que se desarrolla en la práctica de la terapia narrativa y que nos parece muy útil en su aplicación en la mediación intercultural con un enfoque narrativo es la externalización del problema. La externalización *“es un abordaje terapéutico que insta a las personas a cosificar y, a veces, a personificar, los problemas que las oprimen. En este proceso, el problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. Los problemas considerados inherentes y las cualidades relativamente fijas que se atribuyen a personas o relaciones se hacen así menos constantes y restrictivos.”* (White y Epston, 1993:53) Se entiende que es la relación con el problema lo que resulta conflictivo en sí mismo, el poder llevar a cabo la externalización por medio de prácticas narrativas auspiciadas hábilmente por el mediador, posibilita y favorece que puedan co-crearse nuevas narrativas y que se co-generen la atribución de nuevos significados: la mediación que utiliza la externalización facilita, por tanto, la *reescritura* de las relaciones y de las identidades. La técnica fundamental para llevar a cabo el proceso de externalización es *la pregunta* y la *identificación de acontecimientos extraordinarios*. El mediador debe ser un experto en hacer las preguntas adecuadas para generar inestabilidad en las narraciones y posibilitar las transformaciones, así como un rastreador de situaciones o eventos dentro los relatos de los disputantes que incumplan las reglas de la interdependencia narrativa. Son muchos los tipos de preguntas que pueden llevarse a cabo en el proceso de mediación (Munera, 2006:99-105): circulares, presuposicionales, centradas en la excepción, por la escalada, conversacionales, etc. La propuesta que desarrollan White

y Epston nos parece muy relevante en el caso de los conflictos culturales tal y como los hemos descrito. Sostienen que *“cuando las personas aprenden a separarse de sus problemas, pueden llegar a desafiar otras prácticas, de origen cultural, que ‘cosifican’ y convierten en ‘objetos’ a las personas y a sus cuerpos. (...) Estas prácticas de cosificación están muy extendidas en las sociedades occidentales.”* (1993:78) Es justamente éste uno de los objetivos que se propone la mediación intercultural al movilizar las identificaciones fijas, los cierres narrativos y la coherencia de unos relatos fijos e inmutables que nos prohíben llevar a cabo todo nuestro potencial como personas, tanto a nivel interno, como en nuestras relaciones. Desde esta perspectiva, defendemos una práctica persuasiva y contra-hegemónica de la mediación intercultural a partir de un enfoque narrativo que propicie el reconocimiento de una multiplicidad de inteligibilidades, ya que, como afirma Gergen: *“lo que se precisa es una atención creativa a los medios a través de los cuales las personas puedan inexcusablemente compartir el carácter multirrelacional de su existencia social.”* (2010:349).

3) *La interdependencia*. Las narraciones del conflicto funcionan como “teorías de la responsabilidad” donde se crea un discurso positivo de la persona como víctima y otro discurso negativo del oponente como culpable, todo ello dentro de una apariencia de racionalidad que justifica las relaciones<sup>100</sup>. El análisis de los relatos del conflicto muestra que se suele caer en una especie de círculo vicioso donde al reproche sigue la excusa y a la acusación la negación<sup>101</sup>. La intervención del mediador persigue crear una nueva interdependencia es casi como la de un terapeuta narrativo que intenta modificar las pautas de la interacción a partir de las modificaciones en las narraciones (Cobb, 1997:97). En los conflictos culturales, esta interdependencia de los relatos da

---

<sup>100</sup> En cuanto a las reglas de relación en los sistemas: *“(...) en toda comunicación los participantes se ofrecen entre sí definiciones de su relación o, para decirlo de modo más riguroso, cada uno trata de determinar la naturaleza de la relación. (...) cada uno de ellos responde con su propia definición de la relación, que puede confirmar, rechazar o modificar la del otro.”* (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:128-129)

<sup>101</sup> En cuanto a la causalidad circular de los sistemas abiertos: *“Desde el advenimiento de la cibernética y el “descubrimiento de la retroalimentación, se ha comprobado que la relación circular altamente compleja constituye un fenómeno muy distinto de las nociones causales más simples y ortodoxas, pero no menos científico. La retroalimentación y la circularidad (...) constituyen el modelo causal adecuado para una teoría de los sistemas interaccionales”.* (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:123)

lugar a posiciones discursivas del tipo *Nosotros/Ellos*, o a narraciones de la persona inmigrante como delincuente, o relatos del padre colonizador frente al hijo/salvaje colonizado, etc. *“El hecho de que ‘uno pueda contar su historia’ no es ninguna garantía contra la marginalización o el dominio. (...) la dominación y la marginalización están en función de la medida en que las personas puedan autodefinirse en el discurso y (...) en la medida en que esas autodefiniciones son elaboradas por los otros.”* (Cobb, 1997:98)

La clave es modificar la organización de la interacción entre los participantes, ya que según el principio de equifinalidad aplicable a la comunicación humana como sistema abierto, más que las condiciones iniciales, lo importante es la organización de la interacción. (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:124)

Hay un aspecto que se ha dejado entrever en todo lo anterior y que hace referencia al papel que toma el mediador en el proceso de mediación dentro del modelo circular narrativo y que debemos clarificar. Como dije anteriormente, uno de los aspectos que se suelen exigir al mediador dentro de un enfoque de la mediación más tradicional, es el de la neutralidad. Sin embargo, el papel que detenta el mediador en un planteamiento como el expuesto es claramente protagonista. Si se trata de preservar las condiciones de igualdad a la hora de construir el relato del acuerdo, el mediador debe garantizar de alguna manera que ambas partes, con independencia de la mayor o menor coherencia narrativas de sus relatos, tenga la oportunidad de construir el acuerdo sin quedar “colonizado” su relato por el que tenga una mayor estabilidad y resonancia cultural (es decir, por el relato hegemónico): *“la perspectiva narrativa en la mediación implica que los mediadores necesitan regular la construcción de las historias con respecto a la coherencia narrativa; este mandato desafía la distinción tradicional entre el proceso de mediación y el contenido de la disputa: para regular el proceso, los mediadores deben manejar la construcción del contenido.”* (Cobb, 1997:100) Es decir, los mediadores son co-creadores del relato. Se da aquí una coincidencia con los posicionamientos de las terapias postmodernas que también plantean la relación terapéutica y la co-creación como los elementos claves en la terapia.

En síntesis, apoyo un planteamiento sistémico, complejo y transformador a la hora de aproximarme al concepto de *conflicto*. Toda conducta (no sólo la verbal) es

comunicación y toda comunicación (no sólo la verbal) afecta la conducta (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002:24). Desde esta premisa básica, entendemos que 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, 1997:14). Esta definición, también básica, de conflicto nos trae la idea de la causalidad de tipo circular y no lineal propia de los sistemas abiertos que hemos desarrollado en el Capítulo 1. La idea básica es que las conductas influyen en las personas inmersas en el proceso comunicativo porque para estas personas esas conductas tiene un significado (o varios), siendo este significado creado y recreado continuamente en la interacción social (Folger y Jones, 1997:15). Es decir, no existe un significado inherente a la conducta, sino que éste siempre es una construcción fruto de la interacción, es transaccional. Ocurre que *“(…) los individuos de una comunidad son normalizados por su cultura; mientras que las características predominantes de una cultura, aquellas que se pueden reconocer una y otra vez en sus más diversos contextos, son una expresión de esta normalización. Esta hipótesis es, en cierto sentido, circular; se supone que las características predominantes de la cultura no solamente expresan, sino que también promueven, la normalización de los individuos”*. (1990:50-51).

La visión que propongo es sistémica, dinámica y con una lógica circular. No me planteo el origen sino la funcionalidad del conflicto (Bateson, 1976; Watzlawick, Bavelas y Jackson, 2002; Selvini Palazzoli, 1996; Fiorenza y Nardone, 2004); más que preguntarme por las causas, aquello que origina el conflicto (visión lineal, estática), opto por un enfoque dinámico que se pregunta por la funcionalidad del mismo. Las preguntas que emergen desde este enfoque, se cuestionan el cómo, el para qué, el cuándo y el dónde. Saber el *por qué* no es garantía de poder intervenir; es más, tal y como se sostiene en Terapia Gestalt (Peñarrubia, 2008; Naranjo, 2009, 2007, 2004; Polster y Polster, 2005; Perls, 2008, 2007; Yontef, 2009), puede hacernos caer en un círculo interminable donde acabemos agotados en el mismo sitio después de haber preguntado y contestado un *por qué* detrás de otro: *“Al asumir esta perspectiva se realiza el paso del estudio del por qué al estudio de cómo funciona: es decir, de cómo*

*un problema persiste y, por lo tanto, al cómo puede resolverse rompiendo las secuencias que lo hacen persistir” (Fiorenza y Nardone, 2004:30). Es pasar de una causalidad lineal a una causalidad circular: “Una vez desencadenado este proceso circular, no existe ya un comienzo o un fin, sino sólo un sistema de influjo recíproco entre variables. De aquí brota la exigencia de estudiar el fenómeno en su globalidad, teniendo siempre presente que toda variable se expresa en función de su relación con las otras variables y el contexto de la situación.” (Nardone y Watzlawick, 1992: 59).*

Esta orientación transformadora que ve el conflicto como una oportunidad para el crecimiento y el cambio convierte el proceso de mediación y a la propia figura del mediador en una especie de terapeuta que facilita la transformación. Las historias de vida de los mediadores nos muestran cómo ellos han llevado a cabo un proceso de crecimiento a nivel identitario tomando casi siempre como eje los conflictos que han ido encontrando en su camino de adaptación, desde esta perspectiva su experiencia vital es un ejemplo, un espejo en el que podemos mirarnos a nosotros mismos.

### **5.3. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.**

*Estamos en comunicación constante y, sin embargo, somos casi por completo incapaces de comunicarnos acerca de la comunicación.*

Watzlawick, Bavelas y Jackson

Esta última parte del capítulo la quiero dedicar a la comunicación intercultural y la competencia intercultural. Los espacios de comunicación intercultural *“son espacios en*

*los que las culturas se encuentran y crean nuevas culturas e identidades. Los estados en los que estos espacios pueden encontrarse pueden situarse en un continuo que va desde un estado de coexistencia cultural hasta un estado de transculturalidad hibridizada.” (Lie, 2009: 48).*

Algunas de las dificultades que se producen en los procesos de la comunicación intercultural pueden ser las siguientes (Ramos, 2011):

1) Las personas proceden de entornos culturales y lingüísticos diferentes, no tienen un código común a la hora de interpretar los mensajes (explícito-implícito) y esto se traduce en malentendidos y errores.

2) Los problemas de comunicación no se producen exclusivamente porque no se conozca un idioma, sino que se pueden producir por la parte no verbal que está presente en todo proceso de comunicación.

3) Las dificultades también pueden deberse a los diferentes estilos de comunicación. Generalmente se diferencia entre un estilo comunicativo directo y otro indirecto. En las culturas con un estilo de comunicación indirecto no se tratan los temas directamente, sino que se dan rodeos para abordar una cuestión, incluso se puede utilizar un lenguaje metafórico o lo simbólico; la comunicación ni verbal es muy importante. Cuando entran en contacto dos hablantes con estilos comunicativos diferentes, *“pueden producirse malentendidos que impiden que las partes vean cumplidas sus expectativas respecto al contacto”* (Ramos, 2011: 71); por ejemplo, si la persona que habla tiene un estilo indirecto, la persona que escucha de estilo directo puede creer que al no hacer referencia al tema, al no hablar de él, es que no está interesada, y esto puede provocarle un cierto enfado o malestar; por el contrario, si la que habla es una persona con un estilo directo y sin tapujos, la persona que escucha de estilo indirecto, puede sentirse intimidada, agredida o violentada.

4) Con respecto al contexto donde se desarrolla el proceso de comunicación: hay culturas con alto contexto de comunicación (el entorno ofrece gran cantidad de información y esto resta importancia al mensaje explícito), adquiere una importancia capital todo lo no verbal (la gesticulación, los silencios y las pausas); y culturas de bajo contexto de comunicación, sin embargo, los mensajes deben ser lo más preciso y

detallado posible. Cuando entran en contacto personas con contextos de comunicación muy diferentes, *“se pueden producir conflictos derivados de errores en la decodificación de la información incluida en el mensaje y en el entorno. Estos errores tienen el potencial de generar emociones y reacciones adversas —tales como frustración y ansiedad— en los interlocutores. Este tipo de reacciones puede incidir en la formación y el mantenimiento de prejuicios y estereotipos respecto al individuo de otra cultura, influyendo de manera directa en la relación entre las partes.”* (Ramos, 2011: 72).

Desde la perspectiva de la enseñanza de las segundas lenguas, se conceptualizan dos enfoques metodológicos y dos etapas en la adquisición de la competencia intercultural (Níkleva, 2011:8). Por una parte, el *enfoque de las destrezas sociales*, que se basa en la competencia pragmática y usa técnicas de asimilación cultural. Es un enfoque que se centra en la cultura meta y da mucha importancia a todo lo relativo a la comunicación no verbal. Por otra parte, el *enfoque holístico* que sobre todo incide en los aspectos afectivos y emocionales, poniendo en énfasis en las dos culturas en contacto. Los dos enfoque *“coinciden en la importancia que le otorgan a la competencia intercultural y en distinguir en ella tres dimensiones comunes: afectiva, cognitiva y comunicativa.”* (Níkleva, 2011:8). Por su parte, desde esta misma perspectiva, el Instituto Cervantes (2009), observa tres etapas en la adquisición de la competencia intercultural. El primer nivel es monocultural en la que la persona interpreta la otra cultura desde los patrones y esquema de la cultura propia. El segundo nivel es intercultural, la persona es capaz de posicionarse de forma intermedia y llevar a cabo una comparación entre las dos culturas, propia y ajena-meta. El tercer nivel es transcultural, *“el alumno es capaz de funcionar como mediador entre ambas culturas gracias a la distancia alcanzada respecto a las dos culturas en contacto.”* (Níkleva, 2011:8-9; 2012: 172).

Lie (2009), por su parte, realiza una revisión del campo de estudios de la comunicación intercultural, planteando que está estrechamente relacionada con la construcción y el funcionamiento de la identidad cultural. Distingue tres puntos de vista sobre la identidad cultural desde esta perspectiva: en primer lugar, la perspectiva estructuralista/funcionalista/modernista y marxista; en segundo lugar, la perspectiva



interaccionista/interpretativa; y en tercer lugar, la perspectiva de los estudios culturales/postmodernista. La primera enfatiza los factores estructurales que influyen en la construcción de las identidades: la identidad cultural es una identidad social y comunitaria. Aquí estarían los funcionalistas (Durkheim, Parsons, Malinowski) y los marxistas (Marx, Althusser y Gramsci). La segunda sostiene que las identidades se construyen en un proceso de negociación e interpretación en el cual intervienen las personas de una forma activa al configurar sus propias visiones del mundo (G. H. Mead, H. Blumer, E. Goffman, C. Geertz). La tercera es una perspectiva postmoderna y tiene distintas líneas de trabajo. 1) los estudios de género, la teoría queer, la ciberidentidad, la sociología del cuerpo. 2) los estudios sobre la fragmentación de las identidades entre lo global y lo local, y los efectos de las tecnologías de la información y la comunicación, y el consumismo. Esta tercera perspectiva se centra en los procesos de hibridación.

Desde otra perspectiva, Van Dijk, sostiene que existen actualmente tres corrientes teóricas en relación al discurso intercultural (2000: 232):

1) La corriente de *comunicación cultural*. Deriva del modelo de etnografía del habla (EH) de Dell Hymes y tiene su origen en la antropología y la lingüística. Destacan la importancia de estudiar el lenguaje cuyas reglas y normas son parte integral de la cultura más amplia. Hymes recomienda la observación participante para comprender los diferentes “modos de habla”. Y nos llama la atención sobre el carácter ético (generalizaciones transculturales) y émico (específico de una cultura) de los fenómenos discursivos. El modelo de comunicación cultural (CC) es un desarrollo natural del enfoque EH que se utiliza para referirse al papel de las formas del discurso (habla, silencio, hechos de habla, rituales orales, etc.) en relación con las concepciones culturales más amplias de la identidad personal/social y la pertenencia a la comunidad. El objetivo de CC es responder a las siguientes preguntas: de qué modo la comunicación refleja y crea la identidad del grupo de pertenencia; cómo se refuerza la pertenencia al grupo por medio del discurso interpersonal; cómo resuelve la comunicación las cuestiones relativas a la identidad personal y comunal en situaciones

particulares. Los enfoques EH y CC “nos ofrecen un marco conceptual para explorar la relación, mutuamente dependiente, entre la comunicación y la cultura.

2) La corriente de *negociación de la imagen*. Esta teoría destaca la influencia de la cultura sobre los significados de la imagen y sus tácticas de negociación, a partir de la necesidad de las personas de tener una imagen positiva en un contexto social dado. La imagen es: un sentido manifiesto de autovalor social que un individuo quiere que los demás tengan respecto a él; un recurso discursivo vulnerable en la interacción social (ya que puede ser amenazado, reforzado, mantenido o negociado); un recurso situado en las redes de la variabilidad interpersonal y sociocultural. “*La ‘negociación de la imagen’ tiene que ver con las estrategias discursivas empleadas para proteger/defender la propia imagen y reforzar/respaldar la de otros. Tanto la imagen como su negociación sólo pueden interpretarse correctamente dentro del marco de los valores y las normas situacionales de la cultura en cuestión.*” (Dijk, 2000: 236). En todas las culturas, sus integrantes tratan de mantener y negociar su imagen en todas las situaciones de comunicación. En las situaciones donde se producen algún grado de incertidumbre (vergüenza, insultos, conflictos, etc.) la imagen se vuelve problemática. la dimensión de variabilidad cultural de individualismo-colectivismo influye en la elección que hacen los individuos de una u otra serie de estrategias para negociar la imagen: “*El individualismo remite a los valores ‘orientados hacia el yo’ y a la prioridad de los objetivos individuales sobre los grupales. El colectivismo, por su parte, refiere a los valores ‘orientados hacia nosotros’ y a la prioridad de los objetivos individuales sobre los grupales.*” (Dijk, 2000: 236).

3) La corriente de *comunicación intergrupala*, ofrece dos teorías: la teoría del manejo de ansiedad/incertidumbre y la teoría de la acomodación a la comunicación. Las dos tienen como objetivos el estudio de la interrelación entre cognición social, interacción y cultura. La *teoría del manejo de ansiedad/incertidumbre* se centra en cómo los individuos manejan su ansiedad y reducen su incertidumbre por medio de diferentes estrategias comunicativas en el proceso inicial del encuentro intergrupala. El concepto de “manejo” hace referencia a la importancia de desarrollar una mentalidad abierta cuando tratamos con valores y formas discursivas que no nos son familiares. “*Ser una*

*comunicador de 'menta abierta' significa que debemos aprender a controlar la interacción verbal y no verbal cuando estamos ante situaciones poco familiares, y que debemos aprende a utilizar diferentes estrategias de comunicación para obtener información sobre un interlocutor que pertenece a otra cultura.”* (Dijk, 2000: 238). Algunas conclusiones de los estudios que se han llevado a cabo desde este enfoque teórico nos sugieren que: a) se experimenta más ansiedad y más incertidumbre en los encuentros intergrupales (entre las distintas etnias o culturas) que en los intragrupales; b) la ansiedad está asociada en forma positiva con el grado en el que las identidades sociales (las identidades de pertenencia a un grupo) se activan en la interacción y la cantidad de incertidumbre experimentada; c) la incertidumbre está en relación inversa con las expectativas positivas, el grado de satisfacción en la comunicación y la calidad de la misma; d) los modos de recoger información para reducir la incertidumbre son diferentes en las culturas individualistas que en las colectivistas: los individualistas: buscan información basada en la persona para reducir su incertidumbre acerca de los individuos de otras culturas; mientras que los colectivistas, procuran obtener información sobre el grupo al que pertenecen esas personas de otras culturas. La teoría de la *acomodación a la comunicación*, por su parte, se centra en la convergencia y la divergencia en el habla y en las reacciones de evaluación de los observadores. Esta teoría está relacionada con la teoría de la identidad social. Sostiene que los hablantes buscan en su repertorio lingüístico la manera de converger o divergir lingüísticamente, sobre la base de algunas de las tres motivaciones siguientes: conseguir la aprobación de sus interlocutores apoyándose en la similitud lingüística; distinguirse de los interlocutores y así acentuar su propia pertenencia a un grupo; o, para lograr mayor claridad y fluidez en la comunicación

Según van Dijk, ambas teorías deberían incorporar con más rigor los temas del etnocentrismo y el racismo, ya que el etnocentrismo *“es un modo de tratar con la ansiedad, la incertidumbre y la divergencia que se suscitan en las relaciones intergrupales”*; y, el racismo *“es otra de las formas que asumen las creencias cognitivas tendenciosas que se presentan y manejan estratégicamente en situaciones concretas de discurso.”* (Dijk, 2000: 240).

Para Rodrigo (1997: 13), la competencia intercultural es *“la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”*, pero dejando claro que cuando habla de comunicación eficaz no se refiere a que las ambigüedades desaparezcan o podamos ejercer un absoluto control sobre lo que va a suceder. Este no sucede si en situaciones de monoculturalidad. *“La comunicación intercultural nos obliga a reformular esta distinción entre uso e interpretación. En la comunicación intercultural se puede tener la impresión de que el interlocutor hace un uso de nuestro discurso porque sobrepasa los límites de las interpretaciones legítimas dentro de nuestra cultura. Sin embargo, el problema no es que los interlocutores hagan un uso del discurso, sino que simplemente la interpretación se hace a partir de otros criterios.”* (Rodrigo, 1997: 14)

Las teorías de la comunicación intercultural distinguen tres aspectos en la descripción del proceso comunicativo: el emotivo, el cognitivo y el conductual.

La competencia intercultural emotiva se produce cuando las personas son capaces de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales. Para Rodrigo, la principal dificultad en la adquisición de la competencia emotiva es la ansiedad, por lo que la adquisición de esta competencia conlleva el entrenamiento y el autocontrol de un cierto grado de ansiedad frente a las ambigüedades e incertidumbres que pueden plantearse en la comunicación intercultural. Si la ansiedad es demasiado alta, nos bloquearemos. La persona interesada en tener competencia comunicativa intercultural se encuentra en una situación de mejorar su calidad humana como persona, porque ensancha su horizonte cultural y la capacita para relacionarse satisfactoriamente con diferentes grupos culturales. También le ofrece la posibilidad de ser más creativa y experimentar a partir de la cultura propia, desarrollando la capacidad de re-creación: *“La comunicación no es sólo un intercambio de mensajes. Es, sobretudo, una construcción de sentido.”* (Rodrigo, 1997: 17)

La competencia intercultural cognitiva implica que se más competente cuando se adquieren mayores grados de auto-conciencia y conciencia cultural: es decir, cuando la persona es consciente de las características culturales propias y de sus propios marcos

de referencia. La máxima es que para comprender a los demás uno debe comprenderse primero a sí mismo. En segundo lugar, la interacción intercultural nos obliga a tener nuevas categorías que nos permitan dar un sentido adecuado a las conductas de los otros, ampliar nuestro discurso acerca de nosotros y de los Otros. Adquirir una cierta competencia cognitiva intercultural también implica adquirir destrezas metacomunicativas, ser capaz de explicar lo que queremos decir cuando decimos algo. Muchas de las técnicas de los mediadores van encaminadas a asegurar que las interpretaciones que se hacen de los mensajes son correctas y están entendiendo justo lo que la persona quiere expresar. Para Rodrigo, la principal dificultad se centra en el nivel de tolerancia de incertidumbre, de inseguridad, que podemos sostener en el proceso comunicativo, “el conocimiento más profundo del otro sirve para superar los estereotipos y nos obliga a buscar interpretaciones alternativas a las de los lugares comunes.” (1999: 16-17), y esto puede suponer la gestión de una cierta inseguridad al adentrarnos en un territorio que no dominamos.

Las técnicas comunicativas básicas que utiliza el mediador y que suelen estar recogidas en los manuales de mediación van encaminadas a potenciar el desarrollo de estas competencias interculturales: el arte de hacer preguntas, la repetición o reformulación, la paráfrasis positivadora, la escucha activa, la condensación, la expansión y elaboración del mensaje, la ordenación de ideas, el fraccionamiento, etc. (Farré, 2004). No nos vamos a detener a describir estas herramientas, aunque sí consideramos oportuno señalar las competencias comunicativas que nos pueden permitir comunicarnos de una manera adecuada con los miembros de otra cultura y que se ven favorecidas por la práctica de la mediación intercultural, que serían las siguientes (Rodrigo, 1999):

- 1) *La atención a los contenidos dialógicos y analógicos presentes en los procesos comunicativos (comunicación verbal y no verbal).* Un razonable conocimiento de lo aceptable y lo legítimo en la comunicación verbal y la comunicación no verbal con el *Otro*. No sólo hay que compartir lo verbal, es decir, comunicarse en un idioma conocido por ambos sino que también es necesario conocer el significado de los gestos corporales y contextuales (concepción del tiempo, concepción del espacio,

vestimentas, ritmos, saludos, miradas,...) para los/las interlocutores/as, incluyendo el uso correcto de la distancia mutua al interactuar.

- 2) *Tomar conciencia de la cultura propia* o de los marcos de referencia propios, o lo que Cohen-Emérique (1999) llama la *descentración*. Observar qué es lo que hacemos y tomar conciencia de que nuestras formas de vida, por muy naturales que nos parezcan, son sólo nuestras y que, por tanto, son percibidas y vividas de otra manera y con otros significados para la gente de otros lugares, incluso aunque estos lugares sean cercanos. Ser conscientes de nuestro propio etnocentrismo (la centralidad de nuestra cultura) y el espacio que ocupan los relatos culturales (filtros) en la construcción de nuestras narrativas. La búsqueda de una comunicación intercultural eficiente nos permite aceptar, en este caso, el principio de la relatividad cultural de que cada cultura es tan válida como las otras, lo que implica el reconocimiento de nuevas y múltiples inteligibilidades tanto en nuestro ámbito como en el de nuestras relaciones etnoculturales.
- 3) *Evitar los estereotipos y las generalizaciones*. El ejercicio permanente de conocer nuestra propia cultura nos hace examinar nuestros estereotipos y los de quienes nos rodean. La competencia comunicativa consiste no sólo en evitar los estereotipos de una manera directa, sino en comunicarnos aceptablemente, sin bloqueos, evitándolos en la medida de lo posible, o usándolos, incluso desde el conocimiento de lo que se hace (metacomunicación), si de esa manera podemos comunicarnos con más éxito. Si se crea una buena comunicación y se favorecen nuevas posibilidades de relación, estos prejuicios tenderá a disolverse.
- 4) *Desarrollar la empatía emocional*. Hay que estar alerta ante el choque cultural que puede producir la incomprensión del comportamiento ajeno. De igual modo, hay que ir superando emociones negativas como desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etc. que pueden surgir durante el proceso comunicativo. Una manera de superarlo es intentar comunicarse expresando los aspectos emocionales presentes en los conflictos, las necesidades y las expectativas que subyacen. Se trata de ser capaces de crear una relación de empatía emocional que facilite la fluidez del proceso comunicativo tanto en su aspecto dialógico como

analógico.

- 5) *Potenciar la capacidad de metacomunicarse.* Si la necesidad de comunicarse es imperiosa o muy urgente, siendo muy importante evitar cualquier tipo de malentendido, es imprescindible desarrollar la habilidad de metacomunicarse, es decir, que tener la capacidad de decir lo que se pretende decir cuando se dice algo. Metacomunicar significa no sólo hablar del sentido de nuestros mensajes, de lo de lo que significan, sino incluso de los efectos que se supone deberían causar. La capacidad metacomunicativa significa, también, ser consciente de la existencia de sobreentendidos (presuposiciones, eufemismos, etc.), en los que el sentido no está en el significado literal del mensaje porque se ha sobreentendido que el/la *Otro/a* sabe de qué le están hablando. Hay que evitar los sobreentendidos precisando el sentido de la comunicación.
- 6) *Prestar atención al contexto comunicacional.* Debemos estar atentos/as al contexto en que se produce la comunicación intercultural porque es el responsable, en gran medida, de las circunstancias que modifican las características del proceso comunicativo: ambientes religiosos, fundamentalistas, solidarios, cooperativos, etc. Destacamos la importancia del territorio porque la persona siempre está más cómoda cuando la comunicación se produce en su propio *terreno* (en el sentido amplio de la palabra). Parte del contexto son, también, las diferencias de poder que se establecen en el proceso de comunicación en función, precisamente, del contexto (director del colegio con los padres del estudiante, empleador con empleado, funcionario con usuario, etc.).
- 7) *Crear condiciones de igualdad en los intercambios comunicativos.* El diálogo intercultural debe realizarse con las mayores condiciones de igualdad que sean posibles. Si se quiere establecer una comunicación intercultural en pie de igualdad, se debe poner mucha atención a los elementos del contexto que permitan que ambas partes se sientan en razonable igualdad de condiciones. Esto sólo es posible si somos creativos/as y conocemos los aspectos importantes de las culturas en cuestión.
- 8) *Apertura al cambio cultural.* La comunicación intercultural se produce

satisfactoriamente cuando existe una actitud abierta al cambio cultural, el cual se entiende y se acepta como algo natural, aunque a veces pueda ser incómodo; pero, en cualquier caso, el cambio cultural se debe percibir algo inevitable y no necesariamente doloroso.

- 9) *La práctica de la comunicación intercultural como ejercicio de crecimiento y desarrollo personal.* La persona interesada en tener competencia comunicativa intercultural se encuentra en una situación de mejorar su calidad humana como persona, porque ensancha su horizonte cultural y la capacita para relacionarse satisfactoriamente con diferentes grupos culturales. También le ofrece la posibilidad de ser más creativa y experimentar a partir de la cultura propia, desarrollando la capacidad de re-creación.

La interculturalidad es comunicación intercultural, entendiendo que la comunicación intercultural puede considerarse como el grado de vida compartido por agentes de comunidades culturales distintas. Se podría decir, por tanto, que la interculturalidad se produce cuando un grupo comienza a conocer, reconocer, comprender, aceptar y facilitar la expresión de los sentidos que tienen *las cosas* para otro grupo cultural. El mero contacto puntual, anecdótico, quizás no pueda ser considerado como comunicación intercultural o, en todo caso, puede serlo a un nivel muy superficial. Se produce sólo cuando uno de los grupos, o ambos, comienzan a asumir/compartir los significados del *Otro*. Y esta comunicación será más profunda cuanto más aspectos significativos se conozcan del *Otro*, de allí que digamos que la comunicación intercultural es *el grado* de vida compartido. Una actitud comprensiva o de genuino interés por comprender la cultura del *Otro* debería proporcionar unas pautas de eficiencia para mejorar las habilidades en las situaciones interculturales o multiculturales. En este sentido, los objetivos básicos de la comunicación intercultural serían:

- 1) Tratar de establecer los fundamentos del intercambio intercultural, un diálogo intercultural para conocer a *los Otros*. Generalmente, la representación que tenemos de *los Otros* (medios de comunicación, imaginario social,...) es de exclusión y marginación. Es una representación que responde a la imagen de una mayoría, por lo



tanto, estará consensuada y aceptada (hegemónica). En función de todo lo expuesto en el capítulo, debemos ser conscientes de que el diálogo con *los Otros* tiene que ser un diálogo crítico y autocrítico, que comience por (auto)cuestionamiento.

2) Intentar eliminar o al menos explicitar y suspender, los estereotipos negativos que cada cultura produce de otras; esto significa romper con la práctica de crear a *la persona étnicamente diferente inhumanizada*. El objetivo intercultural por excelencia es la necesidad de llevar a cabo un cambio en las mentalidades en el sentido de reestructurar los esquemas que desde el automatismo nos sitúan en las relaciones sin posibilidad de transformarlas y transformarnos. Junto a este objetivo, el de confirmar a los Otro, humanizando las relaciones.

3) Apostar por prácticas simétricas, a partir de una posición de igualdad. No debemos ser ni ignorantes ni ilusos a la hora de calibrar la realidad de desigualdad de poder que nos rodea. Partiendo de esta consideración de la política o la economía a nivel mundial, no debemos dejarnos llevar por el paternalismo, el victimismo o el voluntarismo, porque ninguna de estas actitudes es aceptable para la consecución de unas condiciones asumibles para la negociación y la comunicación interculturales.

4) Relativizar la cultura propia, comprender valores alternativos e, incluso, llegar a aceptar estos otros valores. El objetivo es ir adquiriendo una identidad intercultural (mente multicultural, identidad compleja,...), que nos permita reconocer que los valores de nuestra cultura no son los únicos, sino sólo acaso preferibles por nosotros; sin olvidar que otras culturas tienen también valores y contenidos válidos, aceptables y preferibles por ellos. Todas las culturas son igualmente válidas y todas aspiran a ser universales.

5) Los contactos entre culturas han sido durante mucho tiempo un espacio de confrontación. El objetivo es convertir este espacio en un lugar para la negociación y la cooperación. La comunicación intercultural es indispensable para poder llevar a cabo la mediación intercultural

La búsqueda de la eficacia intercultural conduce a crear una determinada competencia comunicativa: poder sentirse competente para comunicarse con los miembros de otra cultura.

Si tuviera que resumir al máximo las competencias que considero básicas para adquirir la competencia intercultural intercultural, me remitiría a las tres actitudes básicas que C. Rogers planteaba para la comunicación: autenticidad (ser uno mismo, sin máscaras, sin roles impuestos. Cuando una comunicación no es producto del fingimiento, produce satisfacción en mí y en el otro); empatía (saber entrar en el mundo del otro, ponerse en su lugar, comprenderlo sin evaluarlo y sin etiquetarlo, conectar); y, respeto (mirar al otro con sinceridad y sin prejuicios, desde una acogida incondicional que se refleja en gestos y miradas). La interculturalidad es hospitalidad y es confianza. La confianza en la posibilidad del encuentro. Como dice Gadamer: *“El no oír y el oír mal se producen por un motivo que reside en uno mismo. Sólo no oye, o en su caso oye mal, aquel que permanentemente se escucha a sí mismo, aquel cuyo oído está, por así decir, tan lleno de aliento que constantemente se infunde a sí mismo al seguir sus impulsos e intereses, que no es capaz de oír al otro. Este es, en mayor o menor grado, y lo subrayo, el rasgo esencial de todos nosotros. El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre.”* (1994: 209)

## **PARTE III**

### **DISEÑO, METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO.**

#### **Capítulo 6**

**Narrativas biográficas. Una propuesta metodológica.**

#### **Capítulo 7**

**Análisis de datos. Una propuesta fenomenológico-hermenéutica.**

## **CAPÍTULO 6.**

### **NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA.**

#### **6.1. METODOLOGÍA: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.**

#### **6.2. EL TEMA: LAS PREGUNTAS FENOMENOLÓGICAS.**

#### **6.3. LOS OTROS: LA SELECCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS DE LOS RELATOS.**

#### **6.4. RECOGIDA DE DATOS.**

#### **6.5. TÉCNICAS BIOGRÁFICAS.**

## INTRODUCCIÓN

*La escalinata entra en el río,  
el fuego entra en el río,  
el hombre entra en el río,  
y el ser del río entra en su ser,  
y en plenitud es ya ser con el Ser.  
¿Dónde están los puntos cardinales?  
sin peso ni ingravidez,  
sin accidente,  
sin línea que delimite agua y cielo,  
en el todo irradiante,  
la vida pierde los bordes  
y esa calma de muerte  
indica  
gloriosa  
metamorfosis.*

C. JANÉS

Comienzo la introducción de este capítulo que abre la tercera parte, con la conciencia de que *“la investigación cualitativa en casi todas sus formas (observación, participación, entrevistas, etnografía) funciona como una metáfora del conocimiento, el poder y la verdad coloniales.”* (Denzin y Lincoln, 2012: 43). La actividad científica, como la literatura o la pintura (Said, 2002, 1996) son actividades *políticas* que generan representaciones del Otro. Y esta conciencia de partida quiero que se sitúe al inicio como una advertencia que ilustre mi deseo no es contribuir a que esto se reproduzca, y ser capaz de plantea un uso y una concepción de la metodología como espacio para la conversación crítica (Denzin y Lincoln, 2012: 47); también consciente de los riesgos que asumo<sup>102</sup>.

---

<sup>102</sup> *“La investigación cualitativa resulta sospechosa (...) las epistemologías de las teorías críticas de los racial, de las teorías queer, poscoloniales, feministas y posmodernas se vuelven inútiles bajo la*

Para estos autores, lo “cualitativo” implica *“un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente (si es que pueden medirse en absoluto) en función de la cantidad, número, intensidad o frecuencia. Las investigaciones cualitativas subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación. (...) formulan preguntas y construyen respuestas que permitan destacar el modo en que la experiencia social es creada y dotada de sentido.”* (Denzin y Lincoln, 2012: 62). En este capítulo trataré de mostrar la metodología que ha inspirado y ha guiado el proceso de investigación, teniendo como telón de fondo el carácter cualitativo<sup>103</sup> de la investigación. El capítulo se divide en dos grandes apartados. El primero tiene como objetivo explicitar la propuestas metodológica, una propuesta que se inspira en el método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen. Expongo en qué consiste su método y cómo ha sido mi reapropiación del mismo. Dedicaré un espacio para narrar cómo surge del tema de investigación, es decir, las preguntas fenomenológicas que se erigen como las fuentes de esta investigación; así como al proceso de selección de las personas que han participado como narradores y que han aportado su relato de vida. A partir de las preguntas y el tema, elaboro un diseño de investigación abierto. El segundo apartado está dedicado al proceso de recogida de datos. En este apartado mostraré en qué ha consistido este proceso y describiré las técnicas biográficas que he utilizado así como el modo en que lo he hecho.

---

*perspectiva de la investigación de base científica, y quedan relegadas, en el mejor de los casos, a la categoría de erudición que no llega a ser ciencia.”* (Denzin y Lincoln, 2012: 59)

<sup>103</sup> *“La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al investigador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (...) implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudias las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.”* (Denzin y Lincoln, 2012: 48-49)

Desde un plano general, la metodología se inscribe, como decía, dentro del enfoque cualitativo, que se diferencia en tres áreas clave de los enfoques cuantitativos (Álvarez Gayou, 2003: 28): en cuanto a la intención o propósito de la investigación: comprender/explicar; en cuanto al papel del investigador: personal/impersonal; y, en cuanto al conocimiento que produce: construido/descubierto. Los marcos teóricos e interpretativos para la investigación cualitativa, esquemáticamente, pueden ser<sup>104</sup>:

<b>ENFOQUES TEÓRICOS</b>	
Teoría crítica	Temas centrales: estudio de las instituciones sociales y de sus transformaciones; dominación y luchas sociales; enajenación social; etc. Escuela de Frankfurt.
Constructivismo	Relación mente/mundo. La persona construye activamente su conocimiento. Piaget.
Construccionismo	Construcción social del significado. Importancia de las relaciones y del significado compartido. Gergen.
Estudios de género	Construcción social del género. El lenguaje como medio de producción de significados. Hermenéutica de la sospecha.
Psicología de los constructos personales	Líneas de conducta. Patrones o plantilla a través de las cuales la persona ve el mundo. G. A. Kelly.
<b>MARCOS DE REFERENCIA INTERPRETATIVOS</b>	
Interaccionismo simbólico	Los seres humanos actuamos ante los objetos y ante otras personas sobre la base de significados que tienen para nosotros; éstos se originan de la interacción que tenemos con otras personas. Investigación naturalista. G. H. Mead y H. Blumer.

<sup>104</sup> Tabla adaptada a partir de Álvarez-Gayou (2003: 41-99)

Interaccionismo interpretativo	Propone que en la interpretación se tengan en cuenta en mayor medida los factores socioculturales. Incorpora las corrientes postestructuralistas y los estudios de género. Más cualitativo que el interaccionsimo simbólico. Denzin.
Etnometodología	Estudio de las habilidades prácticas, lingüísticas y de ineracción que las personas usan para resolver situaciones de la vida diaria. Cómo se genera la vida cotidiana de una construcción social. Importancia del contexto. Garfinkel.
Análisis conversacional	Estudia las características y modalidades interactivas que se dan en las conversaciones cotidianas. Estructura colaborativa que emerge en la conversación. Es una derivación de la etnometodología.
Etnografía	Descripción detallada de un grupo cultural. Los significados que atribuyen a sus comportamientos.
Hermenéutica	Teoría y práctica de la interpretación de los textos. Objetivo: comprender. Círculo hermenéutico.
Fenomenología	El objeto de estudio es la experiencia de vida tal como la persona la vivencia. Los seres humanos están vinculados a su mundo de vida (relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones).
Fenomenografía	Se enfoca en las formas en que experimentamos diferentes fenómenos y formas de ver, de conocer y de tener habilidades relacionadas con ellos. El propósito no consiste en encontrar la esencia singular o común, sino en encontrar la variación.
Teoría fundamentada	Propósito: generar o descubrir teoría. La teoría surge a partir de los datos obtenidos. Las teorías son adecuadas a la situación que se investiga y operativas cuando se ponen en práctica. B. Glaser. A. Strauss.



Denzin y Lincoln proponen (2012: 87):

PARAGIMA TEORÍA	CRITERIOS	FORMA DE LA TEORÍA	TIPO DE NARRATIVA
Positivista Postpositivista	Validez interna y externa.	Fundamentada. Lógico-deductiva.	Informe científico.
Constructivista	Confiabilidad, credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad	Sustantiva-Formal.	Estudio interpretativo, ficción etnográfica.
Feminista	Afrocéntrico, experiencia vital, diálogo, cuidado, raza, género, clase, reflexividad, emoción, praxis.	Crítica basada en el punto de vista	Ensayos, relatos, escritura experimental.
Étnico	Afrocéntrico, experiencia vital, diálogo, raza, género, clase, reflexividad, emoción, praxis.	Crítica histórica basada en el punto de vista	Ensayos, fábulas, dramas
Marxista	Teoría emancipatoria, falseabilidad dialógica, raza, género, clase	Crítica histórica y económica	Análisis histórico, económico y sociocultural
Estudios culturales	Prácticas culturales, praxis, textos sociales, subjetividades	Crítica social	Teoría cultural como crítica
Teoría queer	Reflexibilidad de construcción	Crítica social Análisis histórico	Teoría como crítica, autobiografía

El *giro narrativo* ha hecho posible la experimentación con nuevos métodos y herramientas, o con nuevos modos de hacer uso de herramientas ya asentadas en la investigación en ciencias sociales y educativas. Como dice Bolívar, estos modos de investigar pueden ser *“una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. El enfoque hermenéutico o interpretativo en ciencias sociales y, dentro de él, el enfoque*

*biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes, se han ido volviendo crecientemente más seductores.”* (2012: 2) Bolívar recoge la posibilidad de que no sea la epistemología la que determine la metodología, sino que sea la propia metodología la que vincule epistemología y métodos. (2012: 3). De acuerdo con este planteamiento, me sitúo en una perspectiva investigadora que considera que el cómo es tan importante porque eligiendo un cómo estamos mostrando cómo es nuestra mirada del mundo, en este caso concreto, cómo es la mirada que vamos a hacer del tema que nos ocupa, tema que surge de las preguntas que surgen de mí y que tienen que ver conmigo.

Denzin y Lincoln plantean la metáfora del investigador cualitativo como *bricoleur*, y las múltiples clases de bricoleurs que pueden darse: interpretativos, narrativos, teóricos, políticos o metodológicos. La idea que plantean es que como bricoleur, el investigador *“utiliza las herramientas estéticas y materiales de su oficio, y es capaz de desplegar estrategias de toda clase de métodos y materiales empíricos que se encuentren disponibles. (...) inventará o rearmará nuevas herramientas o técnicas a medida que lo necesite, dado que la elección de las prácticas interpretativas a implementar no necesariamente se hace de antemano.”* (2012: 49-50). Muy de acuerdo con esta sugerente metáfora que se aproxima mucho a lo que entiendo por investigación cualitativa. Esta, junto con otras metáforas (de montaje, el pachwork, la improvisación jazzística...) Todas hacen referencia a que hay muchos elementos operando al mismo tiempo: voces, perspectivas, ángulos de visión; y, cada una de estas metáforas trabaja *“generando una simultaneidad, en lugar de una secuencia o una narrativa lineal.”* (2012: 53-54)

Dentro de un marco, las condiciones de la globalización y la postmodernidad, la desconfianza en los metarrelatos, civilizatorios o del tipo que sean, *“han abocado a refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, narrativas (auto) biográficas, que tienen un potencial para representar la experiencia vivida. En fin, un cierto desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales, ya fueran sociológicos o históricos, ha hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del*

*sujeto como constituyente de su conocimiento práctico personal, de sus ciclos de vida o identidad profesional.”* (Bolívar, 2012: 4).

Van Manen define lo que considera que son aspectos coincidentes en las aproximaciones que nos ofrecen los estudios de género, los estudios culturales y de género, las autobiografías o los estudios postestructuralistas, y que también coinciden en muchos aspectos con la propuesta fenomenológico-hermenéutica que él aporta. Considero que estos aspectos son clave para la investigación en educación y en ciencias sociales porque nos posibilitan mirar, habitar y significar el mundo desde un sitio diferente. Estos aspectos son: la subjetividad del conocimiento; la complejidad del mundo de la vida; la importancia del reconocimiento del otro; y, el compromiso de escuchar con atención. (2003: 11). Como afirma Bolívar, *“la subjetividad es, también, una condición necesaria del conocimiento social.”* (2012: 4)

Mi modo de utilizar el método biográfico-narrativo va ser desde lo fenomenológico y lo hermenéutico. Mi interés se centra en intentar adentrarme en una subjetividad y en su mundo de vida a partir de lo que la persona cuenta de sí misma, intentando acceder a la comprensión y dando significado contando con propia subjetividad, todo ello a partir de una herramienta básica, el lenguaje, o más exactamente, la escritura. Más allá de lo que pueda ser conceptualizado como psichistoria, psicobiografía o etnobiografía (Bolívar, 2001:29), me planteo una forma de entender la investigación biográfico-narrativa que supone, ante todo, una entrega en el sentido fenomenológico: entrega a lo que sucede en la relación investigadora. El Tú que se sitúa ante nosotros es un Tú global, complejo, una Gestalt total, ante la que no prevalece un prejuicio o presuposición previa, sino donde van emergiendo formas que se pueden ir encuadrando en la pertenencia al momento histórico, a la interioridad subjetiva o a la comunidad cultural, sólo en una disección analítica, pero no en la presencia dialógica del contacto que exige la conversación fenomenológico-hermenéutica.

Narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (Bruner, Ricoeur,...). Creo que la identidad siempre es narrativa. En el caso de las personas inmigrantes esta necesidad de *identificarse*, de mirarse uno mismo, de autoconocimiento, se produce de una forma más natural o cotidiana que se

puede producir en otras personas no afectadas por la experiencia migratoria. Esto es así debido a la necesidad de negociar a nivel interno a partir del encuentro (o choque, a veces) con códigos simbólicos diferentes a los de origen, a los de sus comunidades de pertenencia matrices. El lenguaje de acogida y la experiencia de la narración sobre sí mismos, es como un espacio de encuentro, un espacio de ser ellos mismos de una nueva forma más compleja, más rica, más intercultural. Las palabras, la conversación, es en sí mismo un espacio de “integración”. Mi papel de coautora es el de facilitar la narración de la experiencia, es la de preparar ese espacio simbólico, como si de arar un campo se tratase, para que las palabras vayan naciendo: esto se transforma en el surgimiento de la experiencia vital, el proceso de narración de cómo se ha llegado a la síntesis que ellos son ahora, una síntesis que se produce en la alquimia del momento de narrarse y que se “ancla” como experiencia, nuevamente, en la lectura y el dialogo del relato que han construido para contarse; un relato abierto que pueden modificar, rehacer, compartir y co-construir, del mismo modo que ellos siguen construyéndose y contándose. Por otra parte, la metodología que van Manen propone incluye la creatividad en el proceso, un dejar fluir que incorpora lo emocional, lo existencial y lo creativo, no sólo como aspectos que reconocemos en el Otro, sino también en nosotros mismos como investigadores, ya que es una manera de entender la investigación que *“n’est guère exempte de sentiments, de goûts, d’investissements subjectifs, de désirs d’avoir raison, de lutes narcissiques et de prises de risque. Pour découvrir, il faut au chercheur de l’intuition, des insights, et même des rêves.”*(Cifali, 2013: 14). Y el proceso de investigación así experimentado supone la vivencia de una transformación; las subjetividades presentes, de las dos partes de la polaridad del diálogo, quedan expuesta en el encuentro y la narración que se va configurando, conscientes de la influencia de la relación, de la influencia de la experiencia vital que supone el recorrido intenso por los escenarios (personas, tiempos, espacios) que habitan una vida, un relato: *“los relatos nos modifican de una manera que depende relativamente poco del conocimiento per se. Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.: ayudan a crear*

*nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen. Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos.”* (Jackson, 2005: 33).

La palabra clave en la fenomenología es la experiencia, la experiencia de vida. Larrosa confiesa que la “experiencia” ha servido a muchos para poder elaborar una distancia con respecto al “orden de discurso pedagógico” (2010: 87). Con Larrosa y otros, me gustaría formar parte de esos pedagogos e investigadores educativos que consideran que la experiencia es lo que pasa en la vida y que eso es justamente lo que interesa a la investigación en educación. Y “dejar que la ‘experiencia’ nos venga a la boca (que tutele nuestra mejor voz, nuestra escritura) no es usar un instrumento, sino ponerse en el camino o, mejor, en el espacio que ella abre. Un espacio para el pensamiento, para el lenguaje, para la sensibilidad y para la acción (y, sobre todo, para la pasión).” (Larrosa, 2010: 88). Humildemente, deseo dejarme llevar por ese camino y que éste pueda ser, al menos eso espero, un espacio para la experiencia.

## **6.1. METODOLOGÍA: DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.**

*Has visto  
verdaderamente has visto  
la nieve los astros los pasos afelpados de la brisa.  
Has tocado  
de verdad has tocado  
el plato el pan la cara de esa mujer que tanto amas.  
Has vivido  
como un golpe en la frente  
el instante el jadeo la caída la fuga.  
Has sabido  
con cada poro de la piel sabido  
que tus ojos tus manos tu sexo tu blando corazón  
había que tirarlos  
había que llorarlos  
había que inventarlos otra vez.*

J. CORTÁZAR

La metodología que vamos a seguir es el método fenomenológico-hermenéutico<sup>105</sup> de Max van Manen. Es una metodología que presta atención al mundo de la vida (2003: 11): *“la investigación y la escritura fenomenológica consisten en construir una posible interpretación de la naturaleza de una determinada experiencia humana.”* (2003: 94) ¿Qué experiencia humana considero que debe ser el tema central de mi investigación? ¿Cuál es la naturaleza de esa experiencia vivida? Y la respuesta también la sugiere van Manen: *“los datos son las experiencias humanas.”* (2003: 81). Me centraré un poco más adelante en el tema de la investigación. Ahora me detendré en caracterizar en qué consiste la metodología, comenzando por contextualizarla.

La fenomenología hermenéutica como enfoque de investigación se está aplicando sobre todo en el ámbito anglosajón, dentro de las ciencias sociales, educativas y sanitarias. Entre las distintas corrientes se pueden encontrar (Ayala, 2012: 5-6): a) Max Van Manen (años 90 y 2000), bajo la influencia fenomenológica de la Escuela de Utrecht, Husserl, Heidegger y otros; b) Paul Colaizzi y Rich Hycner (años 70 y 80), con la influencia del enfoque fenomenológico de la Universidad de Duquesne; c) Clark Moustakas (años 90), que plantea un enfoque “heurístico” a partir de las aportaciones de la filosofía de Husserl; y d) Gunnar Karlsson (años 90), también bajo la influencia de la Universidad de Duquesne, inspirado originariamente en el método de Husserl, pero con el predominio de un proceso abierto al mundo de la vida de Dahlberg; e) El enfoque dialógico de Halling; f) El enfoque de Dallas de Garza; g) El enfoque del mundo de la vida encarnado de Todres; y h) El enfoque del mundo de la vida de Ashworth. (Ayala, 2015: 6). En cuanto a las investigaciones con metodología fenomenológica-hermenéutica, algunos ejemplos de investigaciones realizadas con el enfoque fenomenológico-hermenéutico recogidos por Ayala (2008): 1) En el *campo de la atención sanitaria* algunas de las investigaciones realizadas han tenido por objeto: la

---

<sup>105</sup> *“La fenomenología hermenéutica como enfoque de investigación, aplicado tanto en las ciencias sociales y humanas como en las ciencias de la salud, tiene hoy en día una gran difusión y cada vez más seguidores en todas las áreas científicas (ver, por ejemplo, Desjarlais y Throop, 2011; Finlay, 2011; Jones, Rodger, Ziviani y Boyd, 2012; Kumar 2012 y Wilson 2012). Esta difusión y aplicación se realiza casi exclusivamente en el ámbito anglosajón (concentrándose en países como Canadá, Australia y EEUU)”.* (Ayala, 2015: 2)

relación de cuidado entre los pacientes y enfermeras (Berg, Skott y Danielson, 2006); *la comunicación* entre pacientes con derrame cerebral-afasia y el personal sanitario (Jansson y otros, 2002); la influencia de las enfermeras en la calidad de la atención en el dolor post-operatorio (Söderhamn e Itvall, 2003); o, la experiencia de *la separación* por parte de las madres que deben internar sus hijos en una UCI neonatal (Wigert, Johansson, Berg, y Helletröm (2006). 2) En el *campo de la psicología*: cómo las personas mayores experimentan el envejecimiento de su cuerpo y cómo estas experiencias afectan su sentido de la identidad (Bullington, 2006); o, la experiencia de *la culpabilidad* en las madres que se sienten fracasadas en el cumplimiento de varias responsabilidades simultáneas (Elvin-Nowak, 1999). 3) En el *campo educativo* los trabajos principales son las investigaciones de Max van Manen: el tacto pedagógico (1998); los secretos infantiles y el desarrollo de la identidad (1999); el cuidado hacia los menores (2002a), la escritura fenomenológico-hermenéutica (2006). Otros ejemplos de investigaciones desde esta metodología pueden hallarse en la revista *Phenomenology and Pedagogy* ([www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)). En cuanto a tesis doctorales, el mayor volumen de investigaciones fenomenológico-hermenéuticas en educación se han presentado en universidades norteamericanas y canadienses: la *sensibilidad pedagógica* (Chow Chi Shing, 2001); la experiencia de *ser un alumno a distancia* (Dickie 1999); el *disfrute* vivido por niños de pre-escolar al *hacer música de forma espontánea* (Kierstead, 2006); la experiencia vivida por alumnos chinos de la *evaluación mediante exámenes* (Li, 2005); las *relaciones entre la universidad y las escuelas de desarrollo profesional* (Madden, 2005); investiga cómo viven algunos ejecutivos la *transición no-planificada en la carrera* (Miles, 2002). Añado que en España no he encontrado ejemplos específicos de investigaciones con este enfoque, aunque sí trabajos y orientaciones en la investigación pedagógica a las que me siento muy próxima (Skliar y Larrosa, 2009; Contreras y Pérez, 2010), aunque no se enmarquen de forma explícita en la fenomenología hermenéutica de van Manen, sí entiendo que apuntan en la misma dirección. Sí destacamos las aportaciones y artículos de Anaya (2008, 2011, 2015), y su tesina inédita en la Universidad Autónoma de Barcelona (no está disponible para consulta). Anaya ha presentado investigaciones

que han tenido como objeto el reconocimiento por parte de los profesores a alumnos con dificultades, y la esperanza pedagógica o la esperanza como experiencia significativa para los educadores. En la Universidad Internacional de Catalunya también se ha presentado recientemente una tesis doctoral con este enfoque sobre la identidad del pedagogo (Ureta , 2014a, 2014b).

En mi caso, seguiré las aportaciones y propuestas de Max van Manen. Van Manen se inicia a partir de lo que en el contexto europeo de la fenomenología hermenéutica se conoce como la “Escuela de Utrecht” (Ayala, 2008). La línea de la escuela parte de la filosofía de Husserl y los fenomenólogos posteriores cercanos al existencialismo. En el tiempo podemos ubicar la producción de la escuela entre los años 40 y 70, período en el que se dieron cita es la escuela psicólogos, educadores y pedagogos, pediatras, criminólogos, juristas y psiquiatras; todo un contexto de multidisciplinariedad que tenía en común la defensa de una actitud fenomenológica<sup>106</sup>.

El enfoque fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen parte de una premisa que nos lleva a la paradoja. Apoyándose en autores como Gadamer (1975) o Rorty (1979), van Manen afirma que “*el método de la fenomenología y la hermenéutica consiste en que no hay método.*” (2003: 48). Lo que entiendo de esta afirmación es que es un modo de entender la investigación que nos “saca” (como dice Larrosa) del “orden del discurso pedagógico”, que es el orden de la investigación en las ciencias sociales al que estamos habituados y en el que nos sumergimos como si de un texto civilizatorio se tratase. Lo que nos va a permitir la fenomenología hermenéutica es hacer una reapropiación subjetiva de ese texto civilizatorio que es el orden del discurso pedagógico (parafraseando a Foucault). En este sentido, van Manen dice un poco más adelante, sí hay un método, un modo de investigar fenomenológico-hermenéutico, y es éste método el que intentará describir. Básicamente, las tres características del método fenomenológico-hermenéutico son (2003: 48-49): 1) Es una investigación que se centra en un fenómeno que despierta auténticamente nuestro interés, que nos compromete con el mundo, que dice algo de nosotros. 2) Es una

---

<sup>106</sup> En el contexto norteamericano, las influencias principales parten de Patricia Benner en enfermería; de Amedeo Giorgi y Clark Moustakas en psicología y de Max Van Manen en educación, (Ayala, 2008: 410-411).



investigación que investiga *desde, en, con* la experiencia del mundo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos teóricamente. 3) Es una investigación que quiere reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno que investiga. 4) Es una investigación que aspira a describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir, haciendo un uso fenomenológico-hermenéutico del lenguaje, tanto de la descripción como de la escritura. 5) Es una investigación que quiere mantener una relación pedagógica con el fenómeno.

Voy a intentar ir respondiendo a cada una de las cuestiones que plantea van Manen. En primer lugar, dice que la investigación fenomenológico-hermenéutica se centra en un fenómeno que despierta auténticamente nuestro interés, que nos compromete con el mundo, que dice algo de nosotros. Qué despierta en mí el tema de esta investigación, en qué me compromete, qué tiene que ver conmigo, ya que *“Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa.”*, (Contreras, 2010: 21). Como ya he comentado al inicio de estas páginas, mi relación con el campo de la interculturalidad viene de lejos. Pasado un tiempo me pregunté por qué y encontré una respuesta, provisional, como todas las respuestas. Sé que en la búsqueda de la experiencia de la migración y de todo lo que está experiencia lleva asociado, está el interés por recoger una experiencia que considero crucial para las relaciones educativas: la interculturalidad. Y también sé que detrás, muy en el fondo, pequeñita, se esconde el anhelo, al esperanza quizás, de comprenderme yo un poco más, de aprender algo de mí (Yo) gracias a ti (Tú) y lo que compartimos. En las miles de opciones que se pueden plantear a la hora de mirar el mundo, yo he elegido mirar esto. Y esta elección, esta mirada, tiene que ver, fundamentalmente, conmigo.

En segundo lugar, dice van Manen que el método fenomenológico-hermenéutico investiga *desde, en, con* la experiencia del mundo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos teóricamente. Y entiendo que no puedo aprender nada de la inmigración, la interculturalidad o la mediación intercultural, si no es a través de la experiencia de quienes lo han vivido en primera persona; de quienes han atravesado la

experiencia y la han hecho suya, “(...) *estudiar lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas.*” (Contreras, 2010: 23).

En tercer lugar, dice van Manen que es una investigación que quiere reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno que investiga. En equivalencia con la caracterización que hace Eisner de los estudios cualitativos como estudio de lo concreto que no aspira a una generalización, porque en la transformación que va de lo concreto a lo genérico “*el sabor de la situación concreta, el individuo, el hecho o el suceso, se pierden*”; y, además, “*las situaciones concretas ejemplifican más de lo que describen directamente. En lo concreto se emplaza un tema general.*” (Eisner, 1998: 56).

Ese tema general que se emplaza en lo concreto lo asocio a la esencia que busca van Manen. Quiero reflexionar sobre la experiencia humana de las migraciones y su influencia en el desarrollo de la persona y de sus capacidades para la mediación intercultural. Me aproximo a esta experiencia humana a partir de las historias de vida de dos personas que la han vivido, que la han atravesado, que la experimentan cada día. Es un hecho concreto, una vida concreta y el significado que en torno a ella la persona va edificando con tenacidad, resignada a la temporalidad de sus resultados, inevitablemente provisionales. Detrás o delante, poco importa eso, de esta experiencia concreta, está la experiencia de la migración, de abandono, del desarraigo, de la soledad, de la apertura, de la incertidumbre, del autoconocimiento, de la traducción, del conflicto, del mestizaje, de la supervivencia... Una experiencia, la de la migración y la del viaje, consustancial al ser humano desde el mismo momento en que se experimenta a sí mismo como tal.

En cuarto lugar, dice van Manen que es una investigación que aspira a describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir, haciendo un uso fenomenológico-hermenéutico del lenguaje, tanto de la descripción como de la escritura. O lo que Eisner denomina el uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto. Y aquí se trata de intentar dejar que tu subjetividad, de concederte el permiso de expresarte asumiendo todos los riesgos, el primero el de ser descubierta. “*El tipo de objetividad que valoran algunas revistas -la neutralización de la voz, la aversión a la*

*metáfora o los adjetivos, la ausencia de la primera persona del singular- rara vez es un rasgo de los estudios cualitativos. Nosotros mostramos nuestras firmas. Nuestra forma deja claro que una persona, no una máquina, está detrás del texto.”* (Eisner, 1998: 54). Asumo este compromiso, amén de muchos otros, con esta investigación y con la forma de mostrarla, que va inseparablemente unida a la forma de mirar y de entender<sup>107</sup>. La estética es ética, en este caso (si no en todos), suscribirían van Manen y Eisner, y yo – humildemente- con ellos. Y además de la voz, la voz propia, está el cómo contar, cómo narrar lo investigado. Ya Bruner dejó suficientemente aclarado el tema de cómo la ciencia es una narración. La narración desde la fenomenología hermenéutica es expresiva, persuasiva, apasionada,... Debe intentar expresar lo que aspira mostrar, y lo que quiere mostrar es la vida, cómo ésta se desarrolla en un contexto, en una relación, en una experiencia. El lenguaje es el único instrumento disponible para hacerte llegar a ti, lector, lo que he vivido, lo que he experimentado, lo que he aprendido. Mi propósito es conseguir que mi lenguaje sea sensible al mundo de la vida como único modo de poder ‘teorizar’ sobre lo único: *“si bien nuestras palabras habladas o escritas nunca coincidirán con la sensibilidad real de nuestras experiencias vividas, sigue siendo posible y merece la pena intentar emular nuestra vida prerreflexiva mediante textos sensibles al mundo de la vida. En este sentido, las ciencias humanas pueden realizar la paradoja de teorizar sobre lo único.”* (Van Manen, 2003: 12). El relato de vida queda fijado solo aparentemente, ya que con cada lectura, con cada nueva voz que se incorpora, el relato de vuelve otro. A través del esa narración por la que accedemos a lo que no somos, a los que no hemos experimentado, es la que nos hace acceder – paradójicamente- a la experiencia de sentirlo, como si pudiéramos tocarlo con la

---

<sup>107</sup> *“Subjetividad no significa aislamiento, sino el tránsito necesario por el que pasa lo que se vive, a través del cual se construye el sentido y en el que se cultivan las sensibilidades, las disposiciones y las acciones. Subjetividad es el lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo. (...) “el reconocimiento de la subjetividad presente es también la de quien investiga. (...) No hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente como quien ha realizado ese recorrido, quien ha vivido las incertidumbre del aproximarse a lo que quería investigar y ha pasado por las vicisitudes entre entender y no entender, entre entender y entender-se, entre vivir el encuentro con esa realidad y preguntarse por lo que le suscitaba, entre dejarse decir por esas circunstancias y sentirse puesto en cuestión, o tener que enfrentarse a sus dificultades para dejarse decir.”* (Contreras, 2010: 46-47)

punta de los dedos: *“Sólo a través de la colectividad del lenguaje podemos acceder a la experiencia, tanto a la de los demás como a la nuestra.”* (Van Manen, 2003: 12). El lenguaje crea y describe un mundo de la vida intersubjetivo. Para van Manen, nuestros mundos vitales están constituidos por distintas regiones experienciales, formas de vida o comunidades de sentido, cada una de ellas con su juego-del-lenguaje, como dijo Wittgenstein. El lenguaje fenomenológico nos posibilita explorar esas posibilidades experienciales, *“navegar por los mundo vitales y sus horizontes hermenéuticos.”* (Van Manen, 2003: 13). El lenguaje, la narración, nos acerca a nosotros mismos en cuanto narradores, y nos acerca al Otro que escucha nuestra historia, o al revés. Las fronteras del Yo, de alguna forma, se vuelven porosas, se expanden, se disipan; caen por un momento y me encuentro contigo y conmigo. Para entenderme tengo que escribirme. Tengo que narrarme a mí misma. Para llegar a ti tengo que escuchar tu historia, tengo que aprender a leerla para leerte. Es ese sentido de crecimiento que puede darse en las relaciones interculturales en cuanto grado de vida compartido al que es posible acceder: llego ser más cosas y me veo más a mí misma en ese diálogo intercultural que me exige de un nivel de conciencia más profundo que el que me exigen relaciones interpersonales más ‘normalizadas’ cuando las vivo con menos incertidumbre por más conocidas o menos imprevisibles. La sorpresa, la curiosidad y la atención que encuentro en la relación intercultural, me despierta.

En quinto y último lugar, es una investigación que quiere mantener una relación pedagógica con el fenómeno. La relación pedagógica por excelencia es la experiencia que vive un Yo frente a un Tú. Y en esa experiencia cara-a-cara, como dirían Lévinas o Buber, *“no sólo entendemos las cosas de forma intelectual o conceptualmente, sino que también las experimentamos de un modo corpóreo, relacional, enactivo y situacional. Por lo tanto, el método fenomenológico hermenéutico intenta ‘explicar’ los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones. Tenemos información a través de nuestros cuerpos, de nuestras relaciones con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo.”* (Van Manen, 2003: 13). La importancia de las sensaciones, las distintas escuchas (internas, externas, intermedias), la mirada que se abre al entorno y lo vive. Quiero entender en todo lo que soy y

entiendo con todo lo que soy. A menudo entiendo, sé que entiendo, y quizás no podría explicar eso que entiendo. Y sucede cuando estoy tan atenta, tanto, que estoy escuchando y no sé qué parte de mí escucha. Creo es entonces cuando escucho con todo mi cuerpo, que escucho con el corazón, con la piel, con los oídos, con las manos, con los ojos. Y me doy cuenta de que lo que siento cuando te escucho, es lo que entiendo de ti.

Añado a lo que van Manen ha expuesto, algunas precisiones más que hace Eisner acerca de los rasgos del estudio cualitativo (1998: 49-57) y que enriquecen o aclaran lo dicho. Por ejemplo, que cualquier aspecto del mundo de la vida y de la experiencia humana, puede ser enfocado para su estudio, desde una posición naturalista, no manipulativa; o que el yo –el investigador- es un instrumento. La capacidad para ver, para percibir, del propio investigador, así como la explotación positiva de su propia subjetividad. También subraya que es interpretativo en el modo en que *“está relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada.”* (1998: 52). Lo que persigue el estudio cualitativo es una descripción densa (en el sentido de Geertz) que atraviese la superficie: encontrar debajo de la conducta manifiesta, el significado para quienes los experimentan. Van Manen aclara que la fenomenología no quiere generalizar sino centrarse en la singularidad de la experiencia humana, y esto la diferencia de otras aproximaciones interpretativas, donde la tendencia a generalizar pueda pesar más que el focalizar la singularidad de la experiencia humana.<sup>108</sup>

Eisner también añade que los criterios que funcionan y hacen creíble la investigación cualitativa son su coherencia, intuición y utilidad instrumental (1998: 56). Y esto es así porque no sólo hay un único modo de racionalidad: no se trata de que las ciencias humanas sean menos lógicas que las ciencias experimentales, sino que hay que aplicarles criterios de racionalidad muy diferentes, o ampliar una conceptualización de

---

<sup>108</sup> *“No aspira a explicar significados específicos de culturas determinadas, como lo hace la etnografía, o de ciertos grupos sociales, a que de ello se ocupa la sociología, ni de los períodos históricos, que es tarea de la historia, ni de los distintos tipos mentales, como hace la psicología, o bien de la historia vital personal de un individuo, en cuyo caso es la biografía. La fenomenología intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital.”* (2003: 29)

la racionalidad muy estrecha y excluyente. Como dice van Manen, las ciencias humanas son racionales en tanto que *“trabajan sobre la presuposición de que la vida humana puede hacerse inteligible, siempre accesible al 'logos' o razonamiento humano, en el sentido más amplio o bien expresado en su totalidad. Ser racionalista consiste básicamente en creer en el poder del pensamiento, la intuición y el diálogo. Es también aceptar la posibilidad de comprender el mundo y mantener a la vez una relación considerada y conversacional con él.* (2003: 34-35). En la misma dirección, Contreras (2010: 45) defiende dos ideas fundamentales sobre la investigación educativa: la consideración de la educación en tanto que experiencia y la justificación de la investigación educativa como dirigida no a dar cuenta de las realidades educativas, sino a suscitar la cuestión pedagógica que hay en ellas: *“ investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo.”* (Contreras, 2010: 45).

Van Manen utiliza la palabra “descripción” para referirse tanto a lo fenomenológico (descripción de la experiencia vivida), como a lo hermenéutico (interpretación de la experiencia vivida). No es la suya una fenomenología purista husserliana donde el límite es la descripción (2003: 43-44). Sigo a van Manen en el modo de entender la “descripción” y *me dejo conducir también por su modo de conceptualizar lo que considera una buena descripción: constituye una elucidación adecuada de algún aspecto del mundo de la vida, que resuena con nuestra percepción de la vida vivida. (...) una buena descripción fenomenológica es algo que ante lo que podemos hacer un gesto de afirmación, inclinando la cabeza, y reconocerlo como una experiencia que hemos tenido o que podríamos haber tenido. (...) se recoge a través de la experiencia vivida y evoca la experiencia vivida: es validada por la experiencia vivida y validada a su vez a la experiencia vivida. Esto suele recibir el nombre de 'círculo validador de la investigación'.*” (2003: 45)

La posición del investigador. La subjetividad está presente en la investigación, tanto del lado del Tú, como del Yo. Ya he comentado cómo es imprescindible contar con ambas subjetividades. Pero, cuál es la actitud. Diría que, en primer lugar, la presencia. Estar.

Esto significa estar disponible como todo lo que se es, para la escucha, la entrega a la relación. Y esta presencia y esta disponibilidad exigen dos cosas: curiosidad por el Otro y suspensión del juicio. Creo que esto último es especialmente importante y especialmente difícil. Mi formación como terapeuta me ha entrenado en este menester y lo sé. La fenomenología aspira a carecer de presuposiciones, así lo plantea van Manen, pero también Gadamer o Rorty. Y es lógico que así sea, a pesar de su dificultad. Si queremos estar abiertos a ver lo que sucede, tenemos que estar muy atentos a no esperar que suceda algo, porque esa espera, esa búsqueda, nos impediría ir al encuentro de lo que hay. Desde la fenomenología no se busca, se encuentra. Y eso que se encuentra se vivencia y se narra. El método que plantea van Manen, no se alimenta de recetas, señalamientos o prescripciones. La investigación es personal, a partir del mapa tienes que ir averiguando el camino y seguirlo, en función de tu intuición, de tu saber, de ti. Me viene a la cabeza una frase del Tao Te Ching que dice *“El buen viajero no deja huella que pueda seguirse.”* Y es porque el buen viajero viaja solo, consigo mismo, y pasa justo por el ese sitio que no estaba en el mapa. Y no deja huellas. No masacra el espacio por el que camina como un turista ávido de emociones. Es un viajero humilde, respetuoso, que huye de la masificación y busca lo intransitado. No deja huellas que puedan seguirse porque cada uno tendrá que encontrar la forma de adentrarse en el territorio. Y para cada uno será, en alguna medida diferente, y transformador.

A modo de esquema, la investigación fenomenológica-hermenéutica se desarrolla de forma empírica y de forma reflexiva (Ayala, 2011: 123). Algunas actividades reflexivas que plantea van Manen son: la descripción de experiencias personales, la entrevista conversacional y la observación de cerca. Las actividades reflexivas, que son las que tienen como finalidad interpretar los significados, pueden ser: los análisis temáticos, la reducción, la reflexión lingüística o la entrevista conversacional. Las dos actitudes básicas que están presentes en la investigación son la *reductio* o reducción y la *vocatio* o dimensión vocativa. Con la reducción lo que quiere expresar para van Manen (2003: 200-201) es lo que Merleau-Ponty (1999) llama “el impulso espontáneo del mundo de

la vida”<sup>109</sup> y que recoge un proceso de reducciones sucesivas hasta llegar a lo esencial del fenómeno, en el sentido de “profundidad”. Habla de distintos de reducción: 1) una reducción que nos ayuda a cuestionar el significado de la experiencia del mundo; 2) una reducción que nos lleva a superar nuestros prejuicios, expectativas o preferencias; 3) una reducción que nos libera de las teorías y preconcepciones que se han establecido sobre el fenómeno; 4) una reducción que no permite ver lo universal o esencial humano en el fenómeno único. En definitiva, “*consiste en la ambición de hacer que la reflexión emule la vida irreflexiva de la conciencia.*”, la reducción prepararía el camino que nos puede conducir a este fin. (2003: 201)

En cuanto a la vocatio o dimensión vocativa, son las estrategias de escritura fenomenológica. La investigación fenomenológica hermenéutica es una actividad fundamentalmente textual: “realizar una investigación en un sentido fenomenológico representa ya, inmediatamente y siempre, ‘convertir’ algo ‘en discurso’.” (2003:51); y consiste en el intento de llamar, invocar, nombrar a la experiencia a través de la escritura. Estrategias de la dimensión vocativa son los análisis temáticos, la reducción, la reflexión lingüística o la entrevista conversacional.

En la investigación que presento, he intentado llevar a cabo un ejercicio continuo de reductio, en todas sus facetas; cuestionando/suspendiendo el significado de las experiencias, cuestionando/suspendiendo juicios previos, expectativas o preferencias, cuestionando/suspendiendo preconceptualizaciones y preconcepciones; e intentando depurar y profundizar en lo que se me ofrecía en el espacio de lo único para llegar a lo universalmente humano que hay en cada experiencia personal. De alguna forma, el diálogo no es posible sin esta reducción: “*La conversación no es posible si uno de los interlocutores cree absolutamente en una tesis superior a las otras, hasta afirmar que posee un saber previo sobre los prejuicios que atenazan al otro. El mismo se implica así en sus propios prejuicios. El consenso dialogal es imposible en principio si uno de los interlocutores no se libera realmente para la conversación.*” (Gadamer, 1994: 117)

---

<sup>109</sup> Van Manen explica que opta por la reducción en el sentido de Merleau-Ponty y no en el de Husserl, ya que el segundo ve en la reducción un fin en sí mismo, mientras que el primero es un medio, un instrumento. (2003: 200-201).



En cuanto a la dimensión vocativa, ha tomado diferentes vertientes, todas confluyentes: las entrevistas conversacionales mantenidas y registradas, en las que se van generando los relatos de vida; las transcripciones de estas conversaciones respetando el formato oral; la elaboración de los relatos definitivos a partir de un trabajo hermenéutico que busca un sentido temporal o temático a los textos transcritos; la interpretación que se lleva a cabo de los relatos a partir de una tipología temática como modo de acceder al mundo de vida que los relatos encierran; un texto fenomenológico que recoge mi experiencia a partir de las notas de campo, las reflexiones y los cuestionamientos surgidos en el proceso de la investigación. Añado a estas estrategias de escritura, otras técnicas biográficas que han formado parte del proceso como apoyo a la construcción de los relatos como han sido el biograma, el genograma o la fotobiografía. En el siguiente apartado de este capítulo expondré con más detalle el uso de estas técnicas, así como el proceso de elaboración de los relatos. En cuanto a la estructura metodológica que propone van Manen, o el equivalente a lo que sería el diseño de investigación, tendríamos seis pasos o aspectos clave a los que ya he hecho referencia con anterioridad en este apartado: 1) La elección de un fenómeno que nos llama, nos compromete con el mundo y cuenta con nuestra implicación. Esta elección (el tema o pregunta fenomenológica que abordaré a continuación) es siempre una elección que nos desborda porque el tema siempre será más de lo que podemos percibir y describir, *“ninguna interpretación de la experiencia humana agotará nunca la posibilidad de otra interpretación complementaria o incluso de una descripción potencialmente ‘más rica’ o ‘más profunda’.*” (Van Manen, 2003: 49). 2) Investigar el fenómeno tal y como lo vivimos o como se nos presenta, sin preconcepciones. La reducción fenomenológica consiste en mirar el mundo como si fuera nuevo para nosotros, atendiendo con nuestra mirada a las cosas en lo que son para nosotros. 3) Llevar a cabo una reflexión profunda sobre el fenómeno, sobre los aspectos esenciales que lo caracterizan: *“¿Qué es lo que constituye la naturaleza de esta experiencia vivida?”* (Van Manen, 2003: 50). 4) Describir el fenómeno, narrarlo. Es la dimensión vocativa que nos conduce a nombra el fenómeno, con esa autoconciencia y conciencia del mundo que nace de la escritura. 5) Mantener una relación firme y

orientada. Van Manen insiste en que es una investigación cualitativa, no un desviarse sin objetivo porque son muchas las tentaciones que pueden surgir por el camino. La investigación tiene un objetivo y conviene no desviarse de él. 6) Equilibrar el contexto de la investigación. Se refiere al todo y las partes de la misma, y a las decisiones en cuanto a la importancia que cada parte debe tomar en el conjunto global de la investigación.

## 6.2. EL TEMA: LAS PREGUNTAS FENOMENOLÓGICAS.

*Martin, su marido, tenía los mismos sueños. Todas las mañanas se contaban el horror de su regreso al país natal. Más adelante, en una conversación con una amiga polaca también emigrada, Irena comprendió que todos los emigrados tenían esos sueños, todos sin excepción; al comienzo le conmovió esa fraternidad nocturna entre personas que no se conocían, pero después se molestó un poco: ¿cómo puede ser vivida colectivamente la experiencia íntima de un sueño?, ¿dónde está, pues, su alma única? Pero por qué hacerse preguntas sin respuesta. De una cosa estaba segura: miles de emigrantes soñaban, a lo largo de la misma noche y con incontables variantes, el mismo sueño. El sueño de la emigración: uno de los fenómenos más extraños de la segunda mitad del siglo XX.*

MILAN KUNDERA

El objetivo de la investigación es poder describir (en el sentido de describir y de comprender) una experiencia de vida. La elección de esa experiencia de vida tiene que ver con una pregunta, una pregunta que surge de la motivación profunda de la

persona que investiga, tiene que ver con ella. En esta tesis hay dos temas entrelazados: la experiencia de la inmigración y la mediación intercultural. Iré paso a paso.

El tema originario es la inmigración, esta sería la pregunta fenomenológica básica: ¿cómo es vivida la experiencia de la inmigración? Esta primera cuestión surge de mi curiosidad y mi necesidad. Desde muchos años atrás, creo que desde el año 1993, por poner una fecha concreta a partir de un hecho concreto, me empiezo a vincular a la inmigración. Hay una necesidad de acercarme a esas personas que son tan distintas a mí, que son excluidas, que están perdidas, que no tienen un lugar propio. Ese imaginario personal que fui creando en torno a personas inmigrantes y refugiadas, y que años después entendí que tenía que ver conmigo, me vinculó muy pronto al ámbito de interculturalidad dentro de la educación. Una sensibilidad especial para acercarme a la temática y a las personas inmigrantes, para escucharlas, me llevó a trabajar durante unos años en una asociación (ONG) pro-inmigrantes y refugiados. Los años en los que me fui formando en interculturalidad o en relaciones interétnicas, así como mi experiencia laboral, me fueron dando la oportunidad de conocer a muchas personas inmigrantes y a muchos mediadores interculturales. Creo que siempre fui consciente de la atracción que sentí hacia estas relaciones y siempre me pregunté qué es lo que buscaba en ellas, o qué era lo que estas personas me aportaban. Dejando a un lado todos los aspectos que en capítulos anteriores he mencionado acerca de las competencias y las riquezas que la interculturalidad nos puede aportar, era evidente que había algo más. Mi biografía me decía que la soledad, el sentirme un bicho raro, el no encontrar mi pertenencia, eran todos aspectos –sólo por citar unos pocos-, que sentía que me acercaban a estas personas. También, mi facilidad para no juzgar, para poder descentrarme y dejar de estar el centro, quizás porque me costó durante mucho tiempo encontrar uno donde me apeteciera quedarme.

El segundo tema, inseparable del anterior para mí, es la mediación intercultural. Como decía, mi trabajo me relacionó mucho con los mediadores. Compartí con ellos muchas anécdotas y aprendizajes, programas de intervención, formaciones, charlas, mediaciones, y también choques. Mi experiencia acompañando a los mediadores interculturales ha sido una gran riqueza, por lo aprendido y por lo compartido. Siempre

sentí que estaban muy solos en sus tareas, y siempre me sentí en deuda con ellos. Creo que, de alguna forma, esta investigación es una devolución a su entrega, a su esfuerzo, a su talento.

La mediación intercultural, ya hablamos de ella en la Parte III de este documento, se puede ejercer desde muchas perspectivas y desde muy diferentes estilos. No es ése el tema que me interesa. Lo que siempre me interesó fue cómo una persona se hace mediadora, y qué tiene que ver esto con ella. La experiencia de vida de la persona es determinante o no para llegar a ser una buena mediadora intercultural.

La vida me puso en el camino a buenos mediadores, el espacio de la conversación era para ellos y para mí, muchas veces, la forma de poder asir levemente, la sistematización de las intervenciones. El ritmo de trabajo y la falta de disciplina o de costumbre, hace que los mediadores no sistematicen su trabajo ni elaboren de alguna forma, esa forma de llevar a cabo la mediación intercultural, las suyas propias. Por eso quise preguntarme aquí sobre qué es la mediación intercultural y darles ese espacio para ellos mismo pudieran expresarlo. Desde la universidad, sobre todo, se ha investigado a los mediadores y la mediación, este trabajo es –de alguna forma- forma parte de ese discurso académico sobre la mediación intercultural. Pero lo que me interesa, desde un enfoque metodológico, es recatar la experiencia de vida, el mundo de vida, que hay detrás del mediador intercultural. De ahí lo esencial de utilizar el método biográfico y de acompañar este documento con los relatos completos de los dos mediadores, para que puedan ser leídos, disfrutados y vividos por los lectores de este documento.

Irena, la protagonista de la novela de Kundera, se pregunta cómo es posible que la experiencia de un sueño, algo tan íntimo, tan único, pueda ser compartida intersubjetivamente por otros inmigrantes que, como ella, también tienen ese sueño, esa pesadilla, que se repite: *miles de emigrantes soñaban, a lo largo de la misma noche y con incontables variantes, el mismo sueño*. Ese sueño es el sueño de la inmigración. Y me pregunto: ¿qué es lo que sueña un inmigrante?

Esta pregunta (una redacción más literaria de las anteriores siendo la misma pregunta) me desborda. Los imaginarios, los matices, los idiomas, las culturas, las identidades, los

prejuicios, los códigos, los viajes... Un vértigo se apodera de mí cuando me planteo responder a esa pregunta; pero es solo un momento. Rápidamente tomo consciencia de que *“Interrogar a la experiencia educativa parte de aceptarla en su totalidad, en su multidimensionalidad, en su inabarcabilidad, en su imposibilidad de asirla, de verla por completo, de entenderla por completo.”* (Contreras, 2010: 41). Mi experiencia es una experiencia fenomenológica y la persona, esa persona única que tengo frente a mí, sueña ese sueño. Mi primera tarea consiste en pedirle que me lo cuente y en escucharla atentamente con todo lo que soy. La segunda será poder transmitir eso que he escuchado para que otros puedan leerlo, *“Lo real no es un tema o un problema, sino una cuestión siempre abierta. (...) la tematización o la problematización también son mecanismos de devastación de lo real. Y el sujeto de la experiencia no es aquel que tematiza o que problematiza, sino el que pregunta y, sobre todo, el que se pregunta. Lo real no es representación o identidad, sino presencia.”* (Larrosa, 2010: 109).

Y hay una tercera pregunta. Esta última cuestión tiene que ver con la educación y con cómo la educación, en el más amplio sentido del término, puede acceder y aprender a esa experiencia que la inmigración y la mediación intercultural nos pueden ofrecer. Por eso, esta tesis también quiere ser un espacio de conexión, de conectar experiencias, de ser mediadora: mediar entre las experiencias de los mediadores y las de los profesionales de la educación, o de otros ámbitos donde se trabaja directamente con personas, y que pueden nutrirse de ellas. La pregunta y la intención de la que nace son, a la vez, singulares y universales: *“intentamos entender algo del sentido de lo educativo al interrogarnos sobre lo que del sentido nos despierta nuestro diálogo con lo singular y único, con quienes están inmersos en esa situación, con quienes dicen, hacen, piensan, sienten en ese estar siendo parte de esa vida concreta que allí se manifiesta.”* (Contreras, 2010: 41) Por eso es fundamental oírlos a ellos, a los que viven la experiencia en primera persona, sólo a través de ellos podremos acceder al sueño que todos los inmigrantes sueñan.

En esta tabla recojo a modo de síntesis las que serían las preguntas fenomenológicas y los objetivos que me planteo en la investigación.

<p>PREGUNTAS FENOMENOLÓGICAS</p>	<p>¿Cómo es vivida la experiencia de la inmigración?</p>
	<p>¿Cómo es vivida la experiencia de la mediación por un mediador intercultural? ¿Qué hace que una persona se convierta en mediadora intercultural? ¿Es determinante la experiencia de vida de la persona para convertirse en mediadora intercultural?</p>
	<p>¿Qué aportan las historias de vida de mediadores interculturales a nuestro conocimiento de la mediación intercultural y de las relaciones etnoculturales que nos pueda ser útil para su incorporación en la práctica educativa?</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recoger la experiencia de vida, el mundo de vida, que hay detrás del mediador intercultural.</li> <li>- Entrar en un diálogo con los propios mediadores dónde éstos tuvieran la posibilidad de expresar sus modos de vivir y conceptualizar la mediación intercultural.</li> <li>- Plantear esta tesis como un espacio de mediación entre los profesionales de la educación y las aportaciones que emergen de la experiencia de la inmigración y de la mediación intercultural que nos ofrecen los mediadores interculturales.</li> </ul>

### 6.3. LOS OTROS: LA SELECCIÓN DE LAS PERSONAS AUTORAS DE LOS RELATOS.

Cómo es vivida la experiencia de la migración. Qué hace que una persona sea una buena mediadora intercultural. Cómo es vivida la mediación intercultural. Las historias de vida de los mediadores interculturales constituyen una fuente de información privilegiada para intentar responder a éstas y a otras muchas preguntas; y, sobre todo, para que surjan nuevos cuestionamientos. Gracias a la historia de vida podemos asistir a la evolución que la práctica de la mediación y la propia experiencia vital produce en los mediadores interculturales, y podemos acceder al relato de sus viajes, sus tránsitos y negociaciones, tanto externos como internas.

La elección de las personas participantes en una investigación biográfica es muy importante, ya que el centro de la investigación es la producción de un relato de vida. Esta elección que se enmarca dentro de la negociación de la entrada en la situación de campo o en lo que Connelly y Clandinin llaman la discusión sobre una unidad narrativa compartida (2008: 18). Tal y como lo entienden estos autores, la investigación colaborativa constituye una relación, y esta relación no de mero contacto o reconocimiento, sino una relación intensa: *“la negociación para la entrada en el campo de la investigación subraya que la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua. (...) todos los participantes se ven a sí mismo como miembros de una comunidad que tiene valor para ambos (...).”* (2008: 19). Son fundamentales en la relación de investigación aspectos como: la igualdad entre los participantes, la situación de atención y los sentimientos de conexión. Connelly y Clandinin hablan de una relación prácticamente amistosa. (2008: 18-20), en la que es necesaria el tiempo, el espacio y la voz. La investigación biográfico-narrativa es una investigación colaborativa donde la relación entre participantes e investigador es de una importancia crucial, de ahí el cuidado y la atención que hay que dedicar al espacio de la negociación desde el inicio. En una relación de colaboración no hay sujetos y objetos, hay personas en relación que colaboran y que tienen voz: todos los

participantes tienen voz en la relación (2008: 21). La voz también implica la incorporación a un juego-de-lenguaje, a una comunidad de sentido, a un juego de creencia o *“forma de conocimiento que conlleva un proceso de auto-inserción en la historia del otro como una forma de conocer esa historia y como una manera de darle voz al otro.”* (2008: 21)

Las preguntas de partida son, en mi caso, especialmente determinantes en la elección de las personas que, finalmente, acceden a participar en la investigación.

En primer lugar, es una investigación centrada en la exploración biográfica de las experiencias vitales de mediadores interculturales, y me interesan personas que hayan vivido la experiencia de inmigración (no mediadores interculturales autóctonos) y que tengan con una amplia trayectoria profesional. En segundo lugar, deben ser personas que dominen la lengua española a un nivel comunicativo aceptable para que puedan ser capaces de expresarse con claridad y con matices en el idioma español. En tercer lugar, quería contar con visiones diferentes, por eso la elección de un hombre y de una mujer, que son además originarios de países diferentes y con culturas muy distantes. En cuarto lugar, debían ser personas con implicación en su trabajo y con implicación en la investigación; es decir, con motivación para participar y revisar sus trayectorias biográficas, con los posibles costes emocionales o de inversión de tiempo que esta tarea podía conllevar.

En función de estas demandas de partida, las personas elegidas son un mediador de origen senegalés y una mediadora de origen marroquí con una amplia experiencia en el ámbito de la mediación intercultural y que han desarrollado y desarrollan su trabajo, principalmente, en las provincias de Huelva y Sevilla. Son personas con perfiles muy diferentes en cuanto a género, edad, origen, cultura, educación o proyectos migratorios. Sus prácticas profesionales, sus estilos de intervención, son también muy diferentes, aunque coinciden en su implicación, en su creatividad y en su transversalidad a la hora de vivir la mediación intercultural.

Yo conocía ya a estas personas con distintos niveles de confianza. Había trabajado con ellas en algunas ocasiones pero no formaron parte del equipo con el que desarrolle mi trabajo en la asociación. Sabía que cumplían los requisitos que me había propuesto y



que eran buenos comunicadores, tenían experiencia en la mediación intercultural, y en la vida.

Una vez que les hago la propuesta para participar en la investigación y aceptan, llevamos a cabo una negociación acerca de las condiciones de la misma. El contrato básicamente se refiere a los desplazamientos (yo soy la que se desplaza), los tiempos (yo me adapto a sus necesidades) y, sobre todo, a las condiciones de respeto y cuidado del material biográfico. El principal compromiso es transcribir y entregar el material para que ellos puedan revisarlo y modificar o eliminar todo lo que consideren oportuno. Hay partes del material transcrito que fueron eliminadas a petición de una de las personas por querer preservar para su intimidad determinados acontecimientos de su vida. Esta persona quiso contarlos pero no que se conservaran en el relato que ahora se presenta.

En resumen éste sería el perfil básico de las personas que participan en la investigación<sup>110</sup>:

NADIA	Origen: Tánger, Marruecos. Nacionalidad: española. Edad: 55 años. Profesión: mediadora intercultural. Lugar de residencia: Sevilla, España. Años de residencia en España: 26. Entrevistas realizadas: 7.
SIRIFO	Origen: Kolda, Senegal. Nacionalidad: española. Edad: 43 años. Profesión: músico y mediador intercultural. Lugar de residencia: Huelva, España. Años de residencia en España: 18. Entrevistas realizadas: 6.

<sup>110</sup> Los datos se refieren al momento en que se realiza el trabajo de campo.

#### 6.4. RECOGIDA DE DATOS.

*“Contribuir a un diálogo cuya primera palabra se desconoce en la misma medida en que no se escuchará la última palabra al respecto, comporta un riesgo que, sin embargo, debemos constantemente asumir.”*

H. G. GADAMER

La investigación cualitativa implica el uso de diversas prácticas interpretativas interconectadas así como de una variedad de materiales empíricos, *“estudios de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales. Estos materiales describen los problemas rutinarios y significados en la vida de los individuos.”* (Denzin y Lincoln, 2012: 49). En este apartado describo cómo se llevan a cabo los encuentros y cómo se recogen los relatos, así como las elaboraciones que se llevan a cabo con el material grabado y las decisiones que voy tomando a lo largo de este proceso.

El proceso de recogida de datos se lleva a cabo entre el período que va del verano de 2011 al verano de 2012.

##### **Encuentros.**

Los relatos se construyen a partir de una serie de conversaciones o entrevistas en profundidad de duración variable. El formato es más de conversación que de entrevista ya que puse especial atención en que la persona no sintiera que estaba siendo interrogada o que era objeto de un estudio. En la conversación hay un interés natural y mutuo en el intercambio comunicativo, y considero que éste era un requisito

imprescindible para la investigación. La exigencia de contar con el tiempo suficiente para que los encuentros se dieran en las condiciones de cuidado y respeto necesarios, quizás hizo que las conversaciones se dilataran en el tiempo desde un punto de vista pragmático, pero no desde el fenomenológico-hermenéutico. El espacio del encuentro es fundamental para crear la relación en la confianza para que el relato pueda surgir y fluir, es por ello que las necesidades de los narradores son las que marcan el ritmo, tanto en tiempo como en temáticas. No son contactos prefijados y estructurados en torno a un guión, sino que es una propuesta que se adapta y es flexible a lo que surja en la relación y en la conversación. Son encuentros distendidos que las personas implicadas esperan con gusto, así me lo manifiestan, como un espacio propio para poder hablar de ellos, de sus experiencias, y reflexionar sobre su vida.

El espacio del encuentro es uno de los espacios privilegiados de la investigación: *“La experiencia del otro, de la otra, de lo otro, es lo que se nos pone delante en la investigación; ‘la experiencia del tú’ es lo que hay siempre en juego en la investigación educativa. Pero la experiencia del otro no es sólo intentar entender su experiencia, sino pasar, en el transcurso de la investigación, por la experiencia del encuentro con el otro.”* (Contreras, 2010: 68).

En el encuentro Yo-Tú, ese espacio que sucede también en el aula o en la consulta, que siempre sucede cuando dos personas están cara-a-cara desde la presencia y desde la entrega a la relación, es un espacio de transformación y de crecimiento donde ambas partes sienten el efecto de la relación en sí mismos. Hay un reconocimiento del Otro, una continua renovación del Yo frente al Tú, una exigencia de presencia, de escucha, de responsabilidad frente al Otro. Es en este espacio vital de contacto, donde sentimos que cobran toda su fuerza aportaciones como las de Buber o Lévinas a la que hemos hecho referencia en otros apartados de esta tesis. Lo fundamental es el encuentro, la relación. A partir de la relación, lo dialógico y lo existencial se hacen posibles. Es esta relación la que no pone en el mundo, la que nos sitúa y nos permite acceder a la experiencia de compartir un mundo de vida y de sentido. No puedo entender la investigación (ni la docencia o la psicoterapia) sin este encuentro *“no son nuestras habilidades como recolectores de datos, cazadores de evidencias, especialistas en*

*tratar y en reducir la información, sino lo que nos nutre y lo que nos prepara para vivir la experiencia del encuentro de investigación y para sondear las cuestiones pedagógicas de las experiencias que buscamos comprender.” (Contreras, 2010: 69).*

Y el horizonte que nos abre el encuentro es un horizonte de búsqueda, de incertidumbre y de vida, donde todo está por hacer, por construir, por experimentar, ya que como dice Gergen (2010: 296), *“la construcción del mundo tiene lugar no dentro de la mente del observador, sino en las formas de la relación.”*

Y hay un aspecto del encuentro que quiero resaltar especialmente y es su carácter intercultural. Desde la horizontalidad de un diálogo entre seres humanos, en donde ninguna de las partes tiene ninguna verdad sobre el mundo y donde en colaboración se pueden negociar los significados. El espacio del encuentro es, en sí mismo, un espacio de mediación intercultural donde *“los dos participantes están comprometidos en una forma de ritual o juego. (...) Estas pautas de relación pueden considerarse como escenarios emocionales, es decir, pautas informalmente estipuladas de intercambio.”* (Gergen, 2010: 275). Se co-construye el sentido del encuentro, un espacio que se llena de significados, pautas, rituales, emociones. Y esta co-construcción tiene un sentido intercultural.

Gergen plantea (2010) un proceso que va de la igualación a la co-construcción refiriéndose al papel de terapeuta en la relación psicoterapéutica que es perfectamente aplicable a la situación que se produce en el transcurso de la investigación entre investigador y participante. La pérdida de la autoridad del terapeuta es un dato primario que lo sitúa en la co-construcción junto al paciente, no en el poseedor de una verdad científica, *“la comunicación no es ya aquí transmisión de conocimiento mediante pruebas categóricas, sino el trato de una existencia con otra. El que habla es a su vez interpelado y contesta como un yo al tú porque también él es un tú para el tú. A mí no me parece suficiente acuñar frente al concepto de verdad científica, que es anónimo, general y necesitante, el concepto contrapuesto de verdad existencial.”* (Gadamer, 1994: 60). En el mismo sentido, Orange (2012: 15-16), desde el psicoanálisis relacional, sostiene la necesidad de mantener una sensibilidad terapéutica hermenéutica que se sostiene gracias a *“la convicción de que el diálogo y la*

*conversación son el mejor modo de crear y registrar aquella resonancia emocional indispensable para el trabajo orientado al significado.”* Algunos aspectos que destaca son: la toma de conciencia del terapeuta (investigador) acerca de su situación personal y sobre cómo ésta interviene en su relación con el paciente (participante), así como en su capacidad de comprensión; la toma de conciencia sobre el mundo experiencial propio, el del otro y el creado en colaboración yo-tú; la toma de conciencia sobre la complejidad del trabajo clínico (la investigación biográfico-narrativa), que sobrepasa cualquier intento reduccionista; la apertura a todos los idiomas de la experiencia personal; o, la convicción de que la relación, la comprensión, es en sí misma curativa. Seguiré ahondando en la riqueza y características de este espacio de encuentro en el apartado dedicado a la entrevistas como técnica biográfica. Añadir que los encuentros tuvieron lugar, en el caso de Nadia, en su propio domicilio en Sevilla, por las mañanas, desde las 9.30 hasta las 13.30; sólo uno de los encuentros se realizó en mi casa. En el caso de Sirifo, me desplazé a Huelva. Los encuentros eran por la tarde, llegaba sobre las 16.00, él me recogía en la estación y nos íbamos a su casa, menos en la última entrevista, que nos quedamos en un bar-cafetería cerca de la estación. Las conversaciones duraban, aproximadamente, hasta las 20.30 o 21.00.

### **La co-construcción.**

Dice Van Manen que realizar una investigación *“en un sentido fenomenológico representa ya, inmediatamente y siempre 'convertir' algo 'en discurso'.”* (2003: 51).

Voy a distinguir dos tipos de escrituras en la investigación: la escritura de los relatos de vida y la escritura del texto HF. Ambas escritura son, de alguna forma inseparable, pero mientras que la primera se corresponde con la recogida de información, la segunda se sitúa en la interpretación. Pero la recogida de datos implica también un proceso de elaboración y de escritura que voy a intentar explicar en este apartado.

La elaboración del material narrativo definitivo sigue un proceso con fases diferenciadas hasta llegar a la historia de vida. Para ello voy a diferenciar una serie de fases.

#### FASE 1.

El material narrativo se elabora en el intercambio comunicacional, formato entrevista/conversación y se registra en grabadora digital.

En los primeros momentos construimos el biograma que nos servirá de base para la co-construcción de los relatos. En el biograma, las personas sitúan los momentos que consideran claves y que dan lugar a un esquema básico a partir del cual se van construyendo las conversaciones. El genograma también se utiliza en los primeros momentos para poder ver el mapa familiar del que la persona forma parte.

#### FASE 2.

El material grabado se transcribe íntegro y literalmente, respetando totalmente el lenguaje de las personas y su modo de expresión. Se incluyen en las transcripciones mis preguntas y comentarios, las risas, silencios, interrupciones, o cualquier eventualidad que surja en la grabación.

#### EJEMPLO FASE 2

#### FRAGMENTO RELATO DE SIRIFO

#### **Entonces las raíces vienen de Guinea-Bissau y de Malí.**

Correcto, yo lo digo mucho, digo siempre he sido intercultural, multicultural, ¿sabes? Mi nacimiento ya en África hay mestizaje, aunque la gente no entienden este sentido de que el color. Para mí el mestizaje no es la sensación del color, es mucho más, simplemente de ser tan diferentes, de procedencia, de todo y al estar juntos... porque el color pues mira, podemos ser todos morenos y realmente no tenemos una misma visión, ni sentimientos ni nada... Como digo, la sangre, a lo mejor el agua de Guinea-Bissau no es lo mismo que la de Senegal y esto al mezclarlo pues, yo creo que ya es

definitivo. Y así me veo hijo de mestizos. Pero dónde los mestizos ¿no? Igual que una negra de Inglaterra no se ve como una negra de África, se ve negra, pero no tan original, como diciendo a los demás negros *pobrecitos* por ser negros y de dónde son, y por su color ella lo es, es cuestión de...

**Es cuestión de otra cosa, está en otro sitio (él asiente). Entonces tu abuelo, empezamos nuestra historia a partir de una migración ¿Por qué se fue tu abuelo de Guinea-Bissau?**

Mi abuelo se fue de Guinea-Bissau pues porque antes en Senegal o en África los *griot* siempre seguían a los Reyes, la kora siempre ha sido un instrumento que se utiliza para Reyes, gente de bienestar. Los pobres no tenían económicamente esta posibilidad de escuchar la kora, o de disfrutar de ella, tenían que ser familia de Reyes, familia de poderosos que podían... Entonces, cada Rey tenían un *griot* y de hecho en cada pueblo había un *griot*.

**A ver... tendrás que explicarme... aunque yo sé un poquito qué es eso de ser un *griot*.**

Un trovador, cómo se puede decir, un trovador de historias, normalmente el que va acompañado con la música de la kora. Antiguamente se decía los periodistas naturales ¿no? sin formación académica, pero tenían una capacidad mental de poder memorizarlo todo. Y creo que cuando nos conocimos te lancé ese mensaje (yo asiento) de que no me gusta escribir, me quedo con todo (se ríe).

**Sí, me dijiste además *En mi pueblo somos como bibliotecas***

Correcto, y desde pequeños intentan inculcarnos este modo de vida, de que la cosa, todo es importante, cuando se te habla escucha y tengas capacidad de mantenerlo. Es una manera de expresar que tú estás al tanto y tiene interés. Pero es mucho más eficaz para la generación en la que estamos escribir en el ordenador y todo eso. Así que las cosas cambian, pero no quiero olvidar estos valores, siempre lo mantengo.

## EJEMPLO FASE 2

### FRAGMENTO RELATO DE NADIA

**¿Qué etapa consideras tú tu infancia?**

Mi infancia la considero de nacer hasta los siete años.

**¿Y por qué hasta los siete años?**

De nacer... , de que nació... porque yo... llegué una niña muy deseada... mi madre no, tiene muchísimo abortos, llegó hasta a adoptar dos niños y le murieron, que nacieron se murieron, no se quedaban, entonces hasta que llegué yo. Yo ha sido la puerta. Por digamos. Como ha sido el deseo ese más fuerte que deseaba mi madre. Entonces he

sido una niña muy mimada, muy protegida, y en estas, en este momento mi padre también estaba muy bien económicamente. Mi padre tenía una empresa de taxis con chófer, con criada, colegio privado... hasta los siete años. Los siete años pasó un trauma muy grande en la familia, mi padre se cayó enfermo. Ninguna enfermedad, ningún médico. Marruecos sabía lo que tiene todos los médicos privados... gastó toda su fortuna, se fue hasta Francia... y nadie sabía lo que tenía. Cuando se quedó sin ni un duro ni nada, que le teníamos nuestra casa con tres plantas, terminamos viviendo, pues yo con los siete años para mí ha sido traumático. Fuimos a vivir con una amiga de mi madre en una habitación. Los cuatro... hermanos, mi padre en un hospital público, y mi madre llevando la casa, y yo tenía que hacer de mayor. De ocuparme de mi hermano, de que ser una niña mimada con criado, de, bum... de conocer la verdad de la vida.

**Entonces, digamos que el primer hecho importante de tu vida, es la enfermedad de tu padre. A partir de ahí, ehm, diríamos, hay una vida hasta la enfermedad de tu padre.**

De los siete años hasta, los once años, yo he sido una madre para mis hermanos. Los tres hermanos. Dos hermanos y una hermana. A partir de los once años... mi padre se curó. Se mejoró.

**¿Y qué pasa?**

Nosotros tenemos una casa grande... ya volvimos a vivir... de otra manera. Ya yo me quedé la responsabilidad de mí, de mi hermanos. Y la vida empezó, de niña otra vez. Pero una niña muy madura para ser niña. De tener once años hasta mi cuerpo se desarrolló como mujer. Ya tenía las tetas, ya he tenido el periodo, ya he tenido todo.

### FASE 3

En este momento, ya está transcrito todo el material narrativo, organizado en diversos archivos que se corresponden con los días en los que se han llevado a cabo los encuentros. Podemos hablar, ahora, de un primer momento de interpretación del material. Mi intervención consiste en eliminar rasgos de oralidad que considero redundantes, o en corregir a nivel ortográfico alguna expresión que podría impedir la comprensión del futuro lector de la historia. También busco y contrasto informaciones que surgen en el relato, por ejemplo sobre el nombre de un músico o de un rey (caso de Sirifo) o sobre el nombre de un barrio de Bruselas (caso de Nadia). En este



momento voy señalando las cosas que necesitaré también revisar con ello en cuanto a mi propia comprensión del texto. Por último, busco o apporto información adicional para aclarar aspectos a lo que hacen referencia en sus historias, información que se localiza en notas a pie de página.

Las sesiones, aunque tienen como base los biogramas que van marcando el orden del discurso, este orden no es lineal porque los recuerdos y lo que se va suscitando en el intercambio tampoco lo es. Hay un espacio de creatividad que se privilegia en el encuentro por encima de cualquier orden previsto. De hecho, creo que el orden en una excusa para empezar a construir, es algo que facilita y no que impide un desarrollo abierto y espontáneo a la narración.

También es importante señalar otro aspecto, las propias personalidades y los marcos de referencia de las personas, así como la relación que se va creando entre la entrevistadora y las personas entrevistadas.

Aunque ya conocía con anterioridad a Nadia y a Sirifo, los espacios en los cuales nos habíamos entrado eran cualitativamente diferentes a los que el espacio de la construcción del relato biográfico nos conduce. No se vive de la misma manera el tiempo, ni el espacio cuando la persona está trabajando, cuando está compartiendo una formación, cuando está con otras personas en una fiesta o evento, etc. El espacio ahora es íntimo, a veces sagrado, o muy intenso y complejo... El espacio se llena y se transforma con las emociones que van emergiendo en el proceso narrativo. Depende de la energía, del momento, y de las relaciones. El trabajo en los dos casos ha sido muy diferente, debido también a la características y las personalidades de los narradores. Nadia va elaborando un discurso más ordenado, más fiel al biograma que ella dibuja de su vida. Ella va narrando etapas de las que va aportando detalles. Lo hace como en dos momentos: primero, hace como un recorrido general por su vida, aportando datos de los episodios y experiencias que ella va considerando significativas y de los recuerdos que van emergiendo; en una segunda etapa, vamos tomando esas experiencias y sucesos y vamos profundizando en ellos. Mi sensación es que su discurso es más racional, más estructurado; es como si Nadia estuviera más acostumbrada a hablar sobre su vida. También tengo la sensación de que la edad, su

edad, su trabajo reflexivo con ella en los últimos años, hace que tenga más elaborado su guión de vida y el balance que ella hace de su historia. Esta actitud ante lo que ella considera que ella misma es, hace que el dibujo de su relato se vaya completando poco poco, como si hubiese hecho una serie de trazos a lápiz y luego fuera perfilando los contornos y dándoles color. Es un relato más ordenado, más lineal, más *occidentalizado*. Su manera de contarse tiene que ver con su propia experiencia vital.

A la hora de enfrentarme en esta tercera fase a las transcripciones de las entrevistas de Nadia, la organización de lo que será el relato de vida tendrá una menor dificultad en cuanto a lo que podríamos llamar el hilo argumental cronológico. De una manera simultánea voy eliminando “mis palabras” del relato y voy organizando esa sucesión que ella ha marcado desde su infancia.

EJEMPLO FASE 2 FRAGMENTO RELATO DE NADIA	EJEMPLO FASE 3 FRAGMENTO RELATO DE NADIA
<p>(Risas de las dos)</p> <p><b>¿Y por qué te llamaron Nadia?</b></p> <p>Bon, me llamaron Nadia... tenían pensado llamarme Leila. Y el momento que la familia Bouayide, que te he dicho que mi padre trabajaba con ellos y todo eso, al final mi padre terminó de socio con ellos, antes de nacer yo terminó de socio con ellos, al casarse con mi madre. Entonces había... esta familia, ya habían matado el cordero, ya todo preparado, iban a llamarme Leila. Y había una chica francesa, que era amiga de esta gente, amiga de mi madre, Madame Lèfevre,...creo que se llamaba Madame Lefe... no me acuerdo. Una chica rubia, con pelo largo, así, alta, montaba a caballo... A mi madre le encantaba esta niña. Entonces en el momento que van a</p>	<p>Me llamaron Nadia aunque tenían pensado llamarme Leila. La familia Bouayide, que mi padre trabajaba con ellos y todo eso, al final mi padre terminó de socio con ellos antes de nacer yo, al casarse con mi madre. Esta familia, ya habían matado el cordero, ya todo estaba preparado, iban a llamarme Leila. Y había una chica francesa, que estaba amiga de esta gente, amiga de mi madre también, Madame Lèfevre creo que se llamaba, no me acuerdo bien. Era una chica rubia, con pelo largo, alta, que montaba a caballo. A mi madre le encantaba esta niña. Entonces en el momento preciso entró la niña y dicen “<i>Nadia</i>” –porque se llamaba Nadia-, y se ha puesto el cordero: Nadia. El nombre se elige entre todos, cada uno dice, la familia, todo el mundo tiene derecho. La ceremonia es matar un</p>

<p>eso, saltaron y dicen, entró la niña, entró... se llamaba Nadia y dice "¡Nadia!" (golpea la mesa) y se ha puesto el cordero: Nadia.</p> <p><b>¿Cómo es? ¿Cómo se hace para poner el nombre?</b></p> <p>Bon, entre todos se elije un nombre, cada uno dice, la familia, todo el mundo tiene derecho...</p> <p><b>¿Y la ceremonia cómo es?</b></p> <p>La ceremonia es matar un cordero, y en el momento que tú pasas el cuchillo sobre la cabeza del cordero este hombre tiene que decir el nombre y este nombre que es tuyo. Entonces en mi destino estaba Nadia, no Leila. Después llamaron a mi hermana Leila.</p>	<p>cordero, y en el momento que tú pasas el cuchillo sobre la cabeza del cordero este hombre tiene que decir el nombre y este nombre es el que es el tuyo. Entonces en mi destino estaba Nadia, no Leila. Después llamaron a mi hermana Leila.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>EJEMPLO FASE 2 FRAGMENTO RELATO DE SIRIFO</p>	<p>EJEMPLO FASE 3 FRAGMENTO RELATO SIRIFO</p>
<p><b>¿En qué trabajaba tu padre?</b></p> <p>Siempre ha sido músico, pues narrador como yo lo digo, porque músico músico... (se ríe) dentro de lo posible pero musicalmente... era un <i>griot</i>. Por eso la diferencia entre <i>griot</i> y artista. El <i>griot</i> repite las historias, el artista en base a la historia además crea, modifica, reformula, y genera otra, la desarrolla, la amplía... El <i>griot</i> se limita a decir lo que decía su abuelo, su padre, ese era su rol en el pueblo. Si se van a casar gente, pues mi padre en el barrio ahí, tiene que ir a casa de la otra, entre las familias... a comunicarse con el padre del otro, con la</p>	<p>Mi padre siempre ha sido músico, narrador como yo digo, porque músico, músico.... musicalmente era un <i>griot</i>. Yo veo la diferencia entre <i>griot</i> y artista. El <i>griot</i> repite las historias, el artista, en base a la historia, además crea, modifica, reformula y genera otra, la desarrolla, la amplía. El <i>griot</i> se limita a decir lo que decía su abuelo, su padre, ese era su rol en el pueblo. Si se van a casar gente, pues mi padre en el barrio ahí, tiene que ir a casa de la otra, entre las familias... a comunicarse con el padre del otro, con la madre del otro... si hay problemas mi padre tiene que ir a convencer al otro,</p>

<p>madre del otro... si hay problemas mi padre tiene que ir a convencer al otro, pues contándole historias, sensibilizándole, pero acompañado de música, porque el <i>griot</i> tenía un rol muy respetado.</p> <p><b>¿Entonces el <i>griot</i> también es una especie de psicólogo, no?</b></p> <p>Correcto, el marabú como yo lo creo, hace roles de psicólogo, de sensibilizar, concienciar a la gente, más con la música, claro que no es tan profesional porque te dicen lo que quieres oír, dándote palizas en el corazón para que te tranquilices... <i>que tú eres el más fuerte, pero el fuerte también perdona, eh?</i>, ¿sabes?, y cosas de esas, y consiguen una armonía fantástica...</p> <p><b>Me acuerdo de una cosa que nos dijiste una vez a Nieves y a mí, que cuando estabas atascado en algo o no veías la solución, tenías algún problema... que llamabas a tu madre y le decías que te contara un cuento, no? (25´)</b></p> <p>Total. Y eso es lo que echo de menos, sobre todo en estos meses que he estado fatal, pues mucho. Porque siempre aquí, siempre la he llamao, cuando me siento mal a las 6 de la mañana yo la llamo y a veces solamente con mi voz ella ya sabe que estoy mal y me cuenta algo y empieza <i>Es que sabes hay una cosa aquella historia y tal ...</i> y yo le digo <i>Mamá mira que la carta (tarjeta) se va a terminar, que no tengo dinero para tanto...</i> (se ríe). <i>Me pasa esto, estoy</i></p>	<p>pues contándole historias, sensibilizándole, pero acompañado de música, porque el <i>griot</i> tenía un rol muy respetado. El <i>marabout</i><sup>111</sup> como yo lo veo, hace roles de psicólogo, de sensibilizar, concienciar a la gente, más con la música, claro que no es tan profesional porque te dicen lo que quieres oír, dándote palizas en el corazón para que te tranquilices, <i>“Que tú eres el más fuerte, pero el fuerte también perdona, ¿eh?”</i> y cosas de esas, y consiguen una armonía fantástica... Y eso es lo que echo de menos, sobre todo en estos meses que he estado fatal, pues mucho. Porque siempre aquí, siempre la he llamado a mi madre, cuando me siento mal, a las 6 de la mañana, a la hora que sea, yo la llamo y a veces solamente con mi voz ella ya sabe que estoy mal y me cuenta algo y empieza <i>“Es que sabes hay una cosa aquella historia y tal...”</i>. Y yo le digo <i>“Mamá mira que la carta (tarjeta) se va a terminar, que no tengo dinero para tanto... Me pasa esto, estoy jodido, yo quiero volver a África”</i>. Y ella <i>“Pues vale, no pasa nada, ¿tú lo quieres hacer? Llámame por la tarde, ¿vale?”</i>. Y conseguía relajarme y hacerme entrar en razón. Y por eso la echo de menos, me puedo quedar aquí tres años sin verla físicamente, o diez años... pero siempre que la necesitaba estaba ahí, por teléfono me daba una energía que me levanto y me como el mundo.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<sup>111</sup> *Marabout* y *griot* son dos figuras clave dentro de la sociedad africana, senegalesa. El *marabout* es un sanador, una especie de terapeuta con un componente espiritual, incluso místico. (Llevot, 2012).

<p><i>jodido, yo quiero volver a África... y ella Pues vale, no pasa nada, ¿tú lo quieres hacer? Llámame por la tarde, vale? y tal .</i></p> <p>Y conseguía relajarme y hacerme entrar en razón, no? y por eso la echo de menos, me puedo quedar aquí 3 años sin verla físicamente, o 10 años... pero siempre que la necesitaba estaba ahí, por teléfono me daba una energía que me levanto y me como el mundo. Eso sí, muy bonito.</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Sirifo aporta algunos textos autobiográficos para el relato que me envía por correo electrónico.

<p>FRAGMENTOS DEL MATERIAL AUTOBIOGRAFICO ENVIADO POR SIRIFO</p> <p>Mi viaje en Gambia : edad en la que Salí de casa de mis padres a los 17 años por primera vez para ir me a Gambia con el objetivo de encuentra un trabajo o una salida a la situación económica de mi familia , una vez en Gambia supuestamente tenía que quedar me con mi tía paterna pero yo seguí mi objetivo de encontrar trabajo y ayudar a mis padres para que no faltara lo básico . Teimpo : viví un año en Gambia en la ciudad de Sera cunda el barrio de talingting, durante este año trabaje como en la construcción .</p> <p>Dakar : Llegue en 1987 con 18 años en casa de mi tío Boubacar en principio era a ir a la mili que no me gustaba pero si a mi padre , mi tío que era gendarme tampoco degustaba que fuera a la mili y decidió por el conservatorio de música y arte dramático donde estudie hasta 1992 al mismo tiempo que iba a clase de solfeo y practica también seguía con las prácticas en casa de mi tío donde estábamos unas 14 personas fijas más otras 5 o más de la calles, mi tío era una persona que recogía cualquier joven de las calles o que los propios vecinos le pedían ayuda en educar a sus hijos, casi éramos unos 20 chicos , para Boubacar el arte de tocar la kora , el dyembe , los dun dunes , el baile y el cante eran otra salida o oportunidad y al mismo tiempo nos inculco el modelo de tocar en los hoteles , bares y restaurantes en vez de ir de casas en casas como nuestros padres , para el la innovación , creatividad es el arte y no estancarse en la tradición .En</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

este tiempo de ir al conservatorio también estuve tocando la kora en la isla de Gore como animador socio cultural para los turistas .También formaba parte del grupo del gran cante jal Pular Oussmane amad diop , con Ilair Xabi uno de los mejores pianistas de Senegal etc.....

#### FASE 4

En esta fase ya está transcrito todo el material y lo organizo temáticamente, le doy forma. Es un proceso interpretativo que se va produciendo de una forma natural a partir de contacto con los textos. Que lo considere natural tiene que ver con dejar que el texto me hable a partir de las múltiples relecturas, es como si la estructura temática fuera surgiendo por sí misma.

En el caso del relato de Sirifo, divido el texto en tres grandes apartados. El primero se corresponde con su vida en África y los otros dos, en España.

#### ORGANIZACIÓN TEMÁTICA DE LA HISTORIA DE SIRIFO

##### **El origen**

La tierra  
Griots  
El abuelo  
Los hermanos  
El nombre  
La madre  
El tío  
La infancia  
Gambia  
Dakar

##### **España**

La llegada  
La madre de mi hijo  
Ni de aquí ni de allí  
La madre de mi hija  
Mi hijo y África

### **Mediador Intercultural**

Interculturalidad  
Trayectoria  
Entidades sociales  
Evolución  
Límites  
La soledad del mediador

El material del relato de Nadia queda estructurado en torno al ciclo vital, ella misma suele seguir un orden cronológico en su relato. Son cinco partes: infancia, segunda infancia y adolescencia, juventud, adultez y madurez.

### **ORGANIZACIÓN TEMÁTICA DE LA HISTORIA DE NADIA**

#### **Infancia**

La madre  
El padre  
Las abuelas  
El nombre  
La ciudad. Tánger.

#### **Segunda infancia y adolescencia**

La enfermedad del padre  
Un tiempo en Ksar El-Kebir  
Un nuevo comienzo  
La escuela marroquí  
La emigración del padre  
El día que cambió mi vida  
Ha sido el peor día de mi vida: el primer viaje a Bélgica.  
El viaje  
Bruselas  
El descubrimiento de un mundo de posibilidades. La curiosidad de la adolescente.  
Las mujeres de Tánger. La madre de Fatema.  
Las primeras vacaciones en Tánger.

#### **Juventud**

Deambulando por Bruselas en busca del destino  
El embarazo  
Holanda  
La boda de la hermana

Las ganas de escapar  
El regreso de Bélgica y el encuentro del amor  
La muerte del hermano  
El matrimonio que dura tan poco

**Adultez**

La llegada a España  
La madre y la hija juntas  
El cambio  
Las entidades sociales y un mundo nuevo  
Los pies en la tierra  
El padre de mi hijo

**Madurez**

La experiencia de una mujer intercultural  
Mediadora intercultural  
Las transformaciones y el crecimiento  
La educación y la mediación intercultural  
La trayectoria  
Capitana de mi vida

FASE CINCO

Los relatos se envían a las personas para que puedan dar una revisión final al texto y manifiesten su conformidad con el mismo. Pueden modificar, eliminar, o aclarar todo lo que consideren necesario. Una vez que las personas dan su aprobación al texto, es el este momento en que tenemos el material definitivo, las historias de vida que se presenta con este documento.

A partir de este momento comienza un nuevo proceso: el análisis y la interpretación de las historias de vida que expondré en el siguiente capítulo.



## La co-autoría.

La co-autoría se produce a distintos niveles. Por una parte, la presencia y la intervención en la narración cuando ésta se produce, ya que *“el horizonte situacional que constituye la verdad de un enunciado implica a la persona a la que se dice algo con el enunciado.”* (Gadamer, 1994: 59). Estamos inmersos en un proceso de comunicación donde continuamente se están produciendo mensajes y en el que las resonancias emocionales, las evocaciones y las reacciones (tanto verbales como no verbales) indican que las narraciones tienen en mí un efecto; y este efecto influye a su vez en la persona que narra y que recibe esta información. El Yo y el Tú están indisolublemente unidos en la trama del lenguaje y de las emociones que el propio lenguaje y la presencia despiertan, como dice Jackson, *“transformado y transfigurado por los relatos; transportado por ellos.”* (2005: 37). Ya nunca más podremos creer en un observador inerte y deshumanizado, que se sitúa por encima de la vida para mirarla sin mancharse. La implicación es un elemento esencial de la metodología y del encuentro. Connely y Clandinin plantean que el investigador no tiene que permanecer en silencio durante el proceso de investigación porque es una investigación colaborativa *“en el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces pueden ser oídas. (...) importancia de la construcción mutua de la relación de la investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias.”* (1995: 21-22). Entrar en la investigación es como ‘partir de sí’, *“como una forma de hablar desde mí, que es muy diferente de ‘hablar de mí’. Esta colocación simbólica implica entrar en juego en primera persona para ir al encuentro de otro, ponerme en conexión en su manera de vivir y experimentar el mundo y, como consecuencia, hacer emerger un saber vinculado a la vida. Esta colocación simbólica tiene consecuencias epistemológicas: el saber ya no responde a algo absoluto sino a algo vinculado y que da sentido a la experiencia.”* (López Carretero, 2010: 223).

El espacio de texto narrativo es, además, un espacio intercultural, donde la co-creación

conjunta que implica la narración y su hermenéutica, implica a nivel textual una suerte de comunicación intercultural a partir del “sentir juntos”, implicaciones en la construcción identitaria (y psicológica) que se produce en el lenguaje y en la narración. Ambos extremos de la co-creación, el Yo y el Tú, participamos de dos mundos, de dos universos, al que accedemos gracias al Otro y con el Otro.

### **La escritura.**

La reflexión y la decisión sobre qué escritura es un modo de reconocer la importancia de la subjetividad y de la representación en la investigación. No existe una manera neutral de mostrar lo que vemos o lo que sentimos, ya que *“nuestra escritura está inexorablemente implicada en la forma como reconstruimos los mundos sociales que hemos investigado. La escritura y la representación no se pueden divorciar del análisis, por tanto, deben considerarse como analíticas por derecho propio.”*(Coffey y Arkinson, 2005: 249).

Hablaba Merleau-Ponty de la importancia de dejarse llevar por la escritura para que uno pueda descubrir lo que quiere decir. Toda investigación cualitativa es, básicamente, escritura: *“Desde el punto de vista de la investigación, al ser ésta vivida como una experiencia, podemos reconocerla en su cualidad narrativa: historias para contar sobre lo vivido y aprendido en el transcurso de la investigación. Y en su naturaleza narrativa permite incorporar preocupaciones que hemos ido señalando; en espacial, el reflejo de la propia subjetividad de quien investiga, como aquel punto de vista desde el que se genera el proceso de investigación, desde el que se mira la realidad que se estudia (...).”* (Contreras, 2010: 81). La experiencia necesita de la narración para expresarse, y también la experiencia de la investigación. Los investigadores cualitativos no captan la experiencia directamente sino que la experiencia se crea, se escribe.

Dice Denzin (2012: 78) que la escritura es un método de investigación en sí mismo, *“que pasa por sucesivas etapas de autorreflexión”*, donde el trabajo de campo y la

escritura se van entremezclando hasta el punto en el que finaliza la investigación y donde ya es difícil separar uno del otro. En el mismo sentido, van Manen afirma que la investigación fenomenológico-hermenéutica es una práctica textual que se apoya, fundamentalmente, en la escritura reflexiva: la investigación es una actividad escrita, siendo la investigación y la escritura dos aspectos de un mismo proceso. (2003: 25). La escritura es la que hace posible la transmisión de la experiencia vivida, es por ello que resulta clave en la investigación. Por eso es tan importante dejar que el lenguaje fluya sin sentirse constreñido a una norma que lo encorsete y convierta las experiencias genuinas de las personas en un 'como si' que distorsionaría y rompería la autenticidad que intenta captar la mirada fenomenológica, porque la escritura de la experiencia "*no es exactamente una forma de expresarla, de decirla; porque la cuestión no es si la escritura dice la experiencia, sino si nos habla de forma que podamos evocar, imaginar, abrir dimensiones, sentidos. Por eso la escritura es un pasaje, un tránsito, una mediación de una dimensión a otra, o un puente que conecta, pero no hace coincidente, o una traducción a otra lengua, que se evocan mutuamente, pero no se identifican.*" (Contreras, 2010: 81). Y hasta cuando nos topamos con los límites de nuestro lenguaje, esos que son también los límites de nuestro mundo como dice Wittgenstein, el lenguaje se puede volver silencioso y metafórico para intentar decir lo que no puede decir. El objetivo es transmitir esa experiencia vivida con las herramientas que están en nuestras manos, con la creatividad de las que seamos capaces, con las imágenes que emerjan y con las descripciones más sutiles: "*el sentido de la experiencia no se fracciona; se nos hace presente en su tonalidad. Lo seguimos y rastreamos intentando captar cómo nos permite entender lo que la experiencia quiere decirnos.*" (Contreras, 2010: 79).

Para Van Manen hay un momento subjetificador y otro objetificador en la escritura y en la forma en que la palabra nos permite entender el mundo: objetifica el pensamiento, lo externaliza y lo muestra; así como subjetifica "*nuestro conocimiento de algo en lo que realmente nos involucramos.*" (2003: 145), cuando hacemos presente la subjetividad implicada en las relaciones y en la realidad que investiga. Sin la escritura no es posible el análisis, la comprensión, el pensamiento; porque es al leer al

Otro, su relato, como intento captar el sentido que otorga a su vida, cómo nombra el mundo y lo vive, cuáles son sus límites y sus sueños. Y es con la escritura, además, como hago público y comparto lo vivido cuando puedo expresarlo, a veces con habilidad y otras con torpeza, y dejo mi escritura como testimonio, como huella, de lo que atravesé hasta llegar aquí.

## 6.5. TÉCNICAS BIOGRÁFICAS.

### Entrevista.

*“¿Qué es una conversación? Todos pensamos sin duda que es un proceso que se da entre dos personas y que, pese a su amplitud y su posible inconclusión, posee no obstante su propia unidad y armonía. La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado en nuestra experiencia del mundo. (...) La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. (...) y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.”*

GADAMER

La entrevista es el centro del método biográfico-narrativo. En la investigación cualitativa es una de las técnicas más utilizadas y flexibles, ya que puede adaptarse y enriquecerse de los distintos enfoques o estilos de que se trate, incluso en función de la persona que investiga. La entrevista, en nuestro caso, ha sido un espacio de encuentro, no sólo una técnica de recogida de datos. En nuestro caso, un relato de vida oral, la entrevista sobrepasa su definición como mera técnica de recogida de datos y reclama un estatus de conversación entre dos personas, dirigida y registrada por la investigadora con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, con cierta línea argumental (Alonso, 1998: 76; Alonso, 1995). Van Manen concibe la entrevista es una entrevista conversacional (2003: 84-86) que tiene dos funciones: como una herramienta para explorar el material experiencia que poder ilustrar un determinado fenómeno humano; y, como un medio para acceder al significado de una experiencia a través de la relación con la persona entrevistada. La oralidad de la entrevista beneficia al relato experiencial ya que *“escribir obliga a la persona a adoptar una actitud más reflexiva, que puede hacer más difícil mantenerse cercano a una experiencia tal como fue vivida.”* (2003: 85). Van Manen recomienda no hacer demasiadas preguntas, que es más respetuoso el uso del silencio y cultivar la paciencia y la espera, dar tiempo al Otro. También Taylor y Bogdan o Eisner (1998: 215) entienden que una buena entrevista es como una buena conversación, donde la escucha atenta es fundamental. Taylor y Bogdan se refieren a la entrevista como, *“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras.”* (1986:101).

Según todos estos autores, las entrevistas siguen el modelo de una conversación entre iguales donde el propio investigador es el instrumento de la investigación. La situación de la entrevista es, por tanto, la de un diálogo contextualizado y con reglas de pertinencia, como cualquier diálogo social, que dotan de sentido el intercambio, el cual se establece a partir de una negociación, de un contrato, y que va configurando como ritual social que debe ser respetado para que la conversación fluya y el discurso no se

vea afectado. El papel del entrevistador va evolucionando a lo largo de los contactos y, con él, el grado de directividad que van adquiriendo las entrevistas, generalmente de menor a mayor directividad, aunque no existe un modelo, ya que todo depende de la situación singular y concreta así como de las personas que intervienen y de las características y necesidades de la investigación.

Las entrevistas así entendidas tienen, siguiendo a Alonso (1998:77), cuatro campos de aplicación: la reconstrucción de acciones pasadas, el estudio de las representaciones sociales personalizadas, el estudio de la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas, y, la prospección de los campos semánticos, vocabulario y discursos arquetípicos de grupos y colectivos.

Kvale (2011) también entiende que la entrevista en la investigación cualitativa es una conversación con una estructura y un propósito, que tiene como objetivo acceder al mundo de vida de la persona entrevistada y cómo significa el mundo. Para Kvale, a través de la entrevista cualitativa podemos: a) Conocer la vida de la persona entrevistada (mundo de la vida) y su modo de dotarla de sentido. b) Acceder a los significados que la persona entrevistada da a los temas centrales de su mundo/vida, con sus propias palabras. c) Obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente. d) La entrevista permite la espontaneidad, ya que el entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo; así como la reducción fenomenológica en el sentido de no anteponer ideas y conceptos preconcebidos por encima de la situación que se está dando en la propia entrevista. e) Focalizar los temas, ya que aunque no esté estructurada y sea flexible, se centra en las temáticas que constituyen las preguntas de la investigación. f) Percibir las ambigüedades y contradicciones presentes en la vida de las personas entrevistadas. g) Percibir los cambios y transformaciones que pueden darse en la persona entrevistada en cuanto a posibles insight o tomas de conciencia que pueden darse en el transcurso de la conversación. La persona evoluciona y puede cambiar el modo de resignificar el mundo, y la entrevista puede captar esto. h) Ser creativos y ejercer diferentes estilos de entrevistar. Los entrevistadores, en función de su personalidad, tonos, estilo, ritmo, sensibilidad o conocimiento del tema en cuestión,

propician diferentes respuestas sobre determinados temas. i) Generar conocimiento gracias a la interacción que se producen en la entrevista. Y, j) La entrevista puede ser una experiencia única para la persona entrevistada al ofrecerle una oportunidad para adentrarse en el conocimiento de sí mismo.

En cuanto al proceso de planificación de las entrevistas, Kvale (2011) habla de siete momentos: 1) La selección del tema. Kvale sostiene que hay que tener claro qué se quiere investigar antes de realizar cualquier entrevista. Es cierto que también las entrevistas se pueden utilizar de un modo exploratorio. 2) El diseño, en función del conocimiento que queremos obtener y del marco general de la investigación. 3) La realización de la entrevista. Es prioritaria la relación en la entrevista. Se suele acompañar de un guion o esquema que sirva como guía. 4) La transcripción de la entrevista, necesaria para el análisis de la misma. Es la traducción de la oralidad al texto escrito. 5) El análisis. La interpretación y análisis de la entrevista se lleva a cabo en función del método y del enfoque de la investigación. 6) La verificación, o confiabilidad y validez que se otorga a la entrevista, es decir, si el resultado de la entrevista es consistente y se corresponde con el propósito de la investigación. 7) El informe, que es el medio por el que se comunican los resultados del estudio.

Kvale (2011) considera que hay algunos aspectos que nos pueden ayudar a valorar la calidad de las entrevistas, algunos pueden ser: que las contestaciones sean ricas y respondan a las temáticas propuestas; que las preguntas sean pocas y breves; cuando en sí misma la entrevista tiene capacidad de describir y expresar con respecto a la temática; etc. En cuanto a las habilidades que se deben cuidar y ejercitar por parte del entrevistador, cita algunas como: conocimiento suficiente de la temática, capacidad de estructurar, capacidad para abrir/cerrar temas, comunicar de forma clara y sencilla, respeto, amabilidad, sensibilidad, escucha activa, buena memoria, etc.

Hay muchas modalidades de entrevista en función de lo que buscamos en la investigación. En nuestro caso, son una serie de entrevistas conversacionales en profundidad, muy abiertas pero con cierta estructura, y que tiene como foco principal el desarrollo de la historia de vida de las personas entrevistadas. El resultado son dos historias de vida de *relato único*, obtenidas a partir de mi participación (*registros*

*biográficos*) (Pujadas, 1992: 12-13). No tienen la aspiración de ser relatos *completos* (Bertaux 1993: 155-156) porque *“la ciencia humana fenomenológica hermenéutica se interesa por el mundo humano 'tal como lo encontramos' en todo su abigarramiento. (...) desean descubrir a los seres humanos (...), 'allí' donde estén, enfrascados en sus mundos de forma natural.”* (Van Manen, 2003: 36). Los seres humanos no dejamos de narrarnos nunca mientras queda en nosotros un hálito de esperanza, de vida. Narrarnos es el intento incesante de ser otros, de ser nosotros mismos, de darnos cuenta de quiénes somos. Las dos historias quedarían enmarcadas en lo que se ha definido como “relato-estado”, pero con matices distintos. Los dos protagonistas estarían en el período vital que denominamos edad adulta, aunque uno de ellos iniciando la cuarentena y otra en la cincuentena avanzada. La adultez tampoco es algo que todos vivamos de la misma forma. Dice Catani al definir el “relato-estado” (1990:160-161) que éste es construido por un narrador en la plenitud de la edad, estando su relato sostenido *“por la percepción de un proyecto individual. El narrador no considera al oyente como el que recibe el depósito de una experiencia sino como el testimonio de un prolongado esfuerzo (con aciertos y fracasos) que él expone en voz alta a un amigo, muchas veces un confidente. Al mismo tiempo, la relación entre las dos personas es mucho más frágil que en las otras dos edades porque el confidente puede convertirse en rival o en testigo de cargo en el mismo momento en que todas las energías del narrador están dirigidas a la realización de sí mismo e implican reorganizaciones constantes. Como a veces ocurre que contando al narrador tome conciencia de ciertas contradicciones, puede ser que a esta edad, el relato se corte de golpe”*. Aunque ambas historias de vida se enmarcarían dentro del “relato-estado”, las diferencias generacionales entre ambos se hacen presentes, estando más cerca de la categorización de Catani el relato de Sirifo que el Nadia, mayor en edad y con una visión sobre su vida más cercana al “relato-balance”; el relato de Nadia se encontraría en medio de los dos categorías que plantea Catani.

Nuestra investigación también estaría a medio camino entre lo que Catani (1990:161) denomina *relatos contruidos* y *relatos estructurados*, ya que las temáticas en las que se centran las entrevistas/cnversaciones surgen a partir de un biograma donde los



protagonistas identifican los momentos clave de su trayectoria vital. Estos hechos críticos en sus vidas son los que, siempre con flexibilidad, van dando forma las entrevistas. En definitiva, nuestra investigación queda enmarcada dentro del enfoque biográfico, con un enfoque fenomenológico-hermenéutico en su metodología y en su análisis, que tiene como ejes (corazón) dos relatos de vida oral, obtenidos a partir de una serie de entrevistas en profundidad (fenomenológicas) realizadas con dos personas (dos relatos únicos), caracterizándose como relato-estado, al ser los narradores dos personas en edad adulta, y como relato co-construido con mi participación, en parte, como relato estructurado, a partir de las temáticas planteadas por los narradores. No situó el punto de vista de la investigación dentro de ninguna de las perspectivas propuestas por Bertaux, ya que considero que ambas deben estar presentes en el enfoque biográfico, al no interesarse por *“un yo particular, sino por el mundo (y éste comprende no sólo relaciones socioestructurales, sino igualmente, en el plano sociosimbólico, una forma de individuación específica de ese mundo que se revela a través de la formación de un yo particular).”* (1993:167-168).

Desde una sensibilidad fenomenológico-hermenéutico, lo que es central en la entrevista es la relación y la persona, *“(...) el ser humano es visto y estudiado como 'persona', en el sentido más pleno de esta palabra; una persona que es un creador de vivencias de carne y hueso. El ser humano es una persona que 'significa', es decir, que da significado a las 'cosas' del mundo y deriva significado de ellas.”* (Van Manen, 2003: 32). Y éste es el objetivo de la entrevista, ir al encuentro de esa persona y atrevernos a captar su mundo de significados, su experiencia de vida, el sentido que otorga a su realidad. Yo he intentado ver y escuchar atentamente a las dos personas que narraban ante mí (y conmigo) su experiencia vital. He intentado apreciar cada matiz y cada duda, cómo dibujaban el itinerario biográfico poco a poco, lentamente, o a ráfagas, o a saltos; cómo han ido construyéndose a sí mismos y han resignificado su vida. He intentado entender cómo una experiencia -la inmigración-, tan crucial en sus biografías les ha transformado y les ha dotado de herramientas para la mediación intercultural (a nivel interno -conflictos internos- y a nivel externo -como profesionales de la mediación); cómo han ido madurando y evolucionando, con el paso

de tiempo, sus ideas acerca de qué es y cómo se utiliza la mediación intercultural, paralelamente al desarrollo de sus propias experiencias vitales. En función de los contenidos que están narrando, la conversación se para, se detiene, respiramos, nos emocionamos, seguimos. No siempre estuvimos grabando, se encuentra el momento de empezar a grabar a partir de la confianza y la complicidad que se establece, así como las grabaciones se detienen o se deja de grabar algo a solicitud de las personas. Las entrevistas se llevan a cabo entre julio de 2011 y julio de 2012. En total, son seis entrevistas con Sirifo y siete entrevistas con Nadia, aunque en una de ellas no se realiza ninguna grabación, dedicamos el encuentro a corregir aspectos del relato y a mirar fotografías de toda su vida, a poner cara a lo que cuenta.

Hay un aspecto que me parece fundamental y que no se suele recoger con demasiados matices en la literatura de la investigación, aunque sí en la psicoterapéutica: la escucha. Me gustaría dedicar un espacio a un aspecto que considero imprescindible ejercitar y cuidar en las entrevistas: la escucha.

Como dice Gadamer en la cita que da paso a este epígrafe, la conversación deja huella en nosotros, me permite acceder a la experiencia del otro y me transforma. Sin dejar de ser yo misma, puedo acceder a ti, y de nuevo a mí a través de ti. Todo esto es posible, entre otras cosas, gracias a la escucha.

La escucha de la conversación es una escucha compleja que necesita de un entrenamiento y mucha atención. La terapia Gestalt (Peñarrubia, 2008) suele conceptualizar tres tipos básicos de escucha, y las tres están presentes siempre en las relaciones, de modo que también lo están en el proceso investigador. La primera es una escucha externa, una escucha de lo obvio, de lo que se nos presenta ante nosotros. Esta escucha externa es descriptiva y tiene mucho que ver con la reducción fenomenológica que se centra en lo obvio que aparece ante nuestros sentidos. Una segunda escucha, es la escucha intermedia que se sitúa entre lo externo y lo interno; es el territorio de la imaginación, de los prejuicios, de las atribuciones e interpretaciones que hacemos –inconscientemente casi siempre- cuando estamos en el proceso de comunicación con el Otro. La tercera escucha es la escucha interna, de carácter emocional y tiene que ver con las cosas que suceden en mí (sensaciones,

emociones) en el proceso de relación con el Tú. Las tres escuchas son imprescindibles y se trata de aprender a diferenciarlas, de saber reconocerlas en nosotros, de poder saber qué me corresponde a mí y qué corresponde al otro, qué es lo que yo pongo en la relación y qué es lo que la persona me sugiere, me provoca, me toca emocionalmente. Lo que suele pasar es que nos situamos en esa escucha intermedia y prejuzgamos, juzgamos, colonizamos al Otro: *“Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros.”* (Skliar, 2009: 154). Si hacemos esto, no hay transformación, no hay posibilidad de encuentro. Sólo si soy consciente de mi escucha interna y puedo poner en juego lo que me pasa en la relación, podré estar presente en el encuentro que exige de mí la conversación con el Otro: *“En este espacio intersubjetivo hay un reconocimiento del espacio del otro como alguien distinto. No podemos ‘colonizar’ al otro y proyectarle nuestros fantasmas. Esto tiene que ver con dejar que algo nos pase porque nos dejemos dar por el otro. En este sentido se produce una transformación tanto en nosotros como en el otro, porque la investigación es un encuentro entre dos sujetos que afecta a ambos y que puede generar el hallazgo.”* (López Carretero, 2010: 212).

### **Genograma.**

*Somos más el inconsciente que la conciencia. Si nos liberamos del concepto de “ser consciente de”, la conciencia es lo que realmente somos, una naturaleza indefinible (...). En cambio, lo que llamamos “conciencia” es la individualidad en la vigilia, una cárcel racional que nos hace creer que sólo somos aquello de lo que nos damos cuenta.*

JODOROWSKY

El genograma o árbol genealógico<sup>112</sup> es una herramienta muy utilizada en la psicoterapia con un orientación sistémica (Pérez, Molero y Montoya, 2012; Fernández, Escalante y Palmero, 2011; Villegas, 2013; Jodorowsky y Costa, 2011), así como en la investigación biográfico-narrativa (González Monteagudo, 2011b, 2009). La tradición antropológica en el uso del genograma se remonta a principios del siglo pasado como instrumentos para la elaboración de sistemas de parentesco, la transmisión de nombres, el estudio de la regulación del matrimonio, las leyes que regulan las filiaciones y la herencia de la propiedad, etc. (Maffia, 2013). En la psicoterapia con orientación sistémica el genograma es una herramienta para ampliar el diagnóstico individual hacia lo relacional. En la terapia familiar se parte de la interacción de los miembros de la familia en el presente, pero no trabaja sólo con esta fuente de información, sino que se intenta acceder a cómo los problemas están relacionados con la historia personal de la familia de origen y con los mitos transgeneracionales (Pérez, Molero y Montoya, 2012). Se puede definir como *“la representación gráfica del desarrollo familiar a lo largo del tiempo o como la herramienta capaz de incorporar categorías de información al proceso de resolución de problemas”* (Fernández, Escalante y Palmero, 2011:316). Es una herramienta que permite, por tanto, recoger información de la familia actual y de anteriores generaciones. La persona se ve dentro de un sistema y se puede acceder a cómo percibe su pertenencia y a cómo percibe el sistema y lo significa. Para la investigación biográfica, es una *“representación gráfica de las raíces familiares, con algunas informaciones de los antecedentes paternos y maternos, situados en su contexto social, económico, cultural y axiológico (...) lugares de nacimiento y residencia; fechas importantes; economía y ocupaciones; creencias e ideologías; aprendizaje, formación y aspectos culturales; evolución personal y familiar; crisis y transiciones significativas). El análisis del grupo familiar comienza con los elementos materiales de la vivienda y abarca también los niveles simbólicos y axiológicos que configuran el sistema familiar y las relaciones complejas entre los diferentes componentes, con especial atención a las diferencias generacionales y de*

---

<sup>112</sup> Sobre el proceso de construcción del genograma se puede consultar Maffia (2013). Hay muchas posibilidades en cuanto a su uso y representación.

*género, las recomposiciones familiares y el cambio familiar.”* (González Monteagudo, 2009: 219).

El trabajo genealógico es una manera de saber más sobre historia, cultura, educación, como procesos y productos de la transmisión y del diálogo intergeneracionales. En el caso de las personas inmigrantes, creo que un aspecto central de su propia evolución identitaria la que tiene que ver con la reflexión que hacen sobre sus raíces familiares, el origen mítico-histórico, un poco de ambos. En cuanto a la construcción de significados y a la construcción de la identidad familiar, el genograma es una herramienta que pone en relación los sistemas de creencias de la familia de origen con patrones repetitivos, así como las posibles fuentes de imaginarios, lemas, o introyectos, que funcionan a un nivel inconsciente pero efectivo a través de las generaciones. Pone de manifiesto identificaciones, lealtades familiares, secretos o traumas familiares que inciden en la persona. Jodowrosky y Costa (2011: 16) plantean un Yo como imagen artificial de uno mismo creada por la familia, la sociedad y la cultura, de la que puede escapar a través de un trabajo de toma de conciencia de sus raíces (árbol genealógico como trampa) sin renunciar a las pertenencias (árbol genealógico como tesoro). En este sentido, no siente que la metagenealogía sea estrictamente una “terapia”, *“sino un trabajo de toma de conciencia que impone la comprensión de los elementos del pasado que nos han formado, así como el inicio de un impulso futuro al cual nosotros damos forma.”* (2011: 39).

Han surgido críticas acerca de un posible uso etnocéntrico y hegemónico del genograma, en el sentido de ser ciego o insensible a la diversidad cultural y las relaciones de poder, lo que ha conducido a que en los usos más actuales se incorporen estas perspectivas críticas, ampliando la perspectiva sistémica y haciéndola inclusiva a otros tipos de familia, por ejemplo. (Fernández, Escalante y Palmero, 2011: 193-194). Añado, que estructura familiar, roles y demás, son temas, como el parentesco, tradicionalmente estudiados por la antropología social y de los que conocemos su pluralidad cultural y su riqueza. La concepción de familia difiere mucho, por tanto, en las concepciones de las personas que han llevado a cabo sus historias de vida.

En el caso del genograma de Sirifo, la construcción del árbol genealógico se vuelve para él una tarea muy compleja, complicada e incluso tediosa. Desconoce muchos datos y nombres de sus antepasados. Su concepción de familia extensa así como la dificultad para enmarcar lo que él considera familia dentro de los parámetros del parentesco que le propongo, nos llevan a una especie de impasse en el que decido no continuar con la construcción del árbol, ya que la información que podría proporcionar no es equiparable a malestar que sentía que producía en Sirifo. Sí quiero resaltar que en el árbol y en el relato, se ve el papel que se asigna a Sirifo como heredero del nombre de su abuelo, *“la psique infantil tiende a integrar y “duplicar” los sentimientos, las ideas, los deseos y los actos de otras personas. Este proceso de duplicación está muy vinculado con las fascinación”* (Jodowrosky y Costa, 2011: 67), fascinación que Sirifo siente ante la figura de su abuelo, sintiéndose como portador de un nombre que exige de él una conducta y unos valores. Aunque, finalmente, no elaboramos el genograma completo, el proceso que vivimos en el intento de construirlo fue ya, de por sí, tremendamente significativo.

En el caso de Nadia, sin embargo, la construcción del genograma es más fácil, tal vez debido a una mayor proximidad en códigos de parentesco y familiares en general, salvando todas las diferencias. Percibo más en ella, la presencia de los introyectos que convierte en contra-valores en referencia a su árbol. Aunque exista un respeto hacia lo que considera su pertenencia familiar y cultural, existe una rebeldía en cuanto a los roles o las expectativas que su árbol sentía que le exigían.

### **Biograma.**

El biograma o línea de vida es también una técnica muy usada en el contexto psicoterapéutico (Villegas, 2013), para favorecer que la persona tome conciencia de su trayectoria biográfica y de los acontecimiento que, desde su propia perspectiva, han tenido una incidencia clave en su vida (epifanías).

En la investigación biográfica, el biograma responde a *“una representación cronológica de los acontecimientos más importantes de la vida de una persona, a lo largo de un eje temporal que se desarrolla entre el nacimiento y el momento actual. Facilita una primera representación de la trayectoria personal organizada en torno a la familia, la escuela y otros ambientes.”* (González Monteagudo, 2009: 220).

En mi caso he usado los biogramas en dos sentidos. En primer lugar, como estrategia de exploración para las entrevistas a partir del que poder ir estructurando las conversaciones partiendo de la percepción que los narradores tenían de sus biografías. En segundo lugar, en la búsqueda de lo que Denzin llama “epifanías” (Denzin, 1989; González Monteagudo, 1996; Fernández Cruz, 1995; Kornblit, 2007). Las epifanías son momentos críticos que implican crisis, mutaciones, cambios personales, inflexiones que alteran las principales estructuras de significado de las personas y dejan huella en sus vidas. Denzin señala cuatro formas de epifanía: 1) Cambio radical o evento principal: afecta la estructura global de la vida, a todos los aspectos, como una migración; 2) Cambio durativo o evento por acumulación, conjunto de experiencias o reacciones a una serie de acontecimientos que se producen durante un período de tiempo prolongado. 3) Cambio accidental: situación o etapa conflictiva y puntual. 4) Cambio revivido: son los cambios que se perciben como tales o a los que se le otorga ese significado cuando se construye la biografía. (Fernández Cruz, 1995; Kornblit, 2007).

Cuando se contempla la línea de vida, se pueden encontrar epifanías que tienen un marcado significado cultural, rituales de transición que pueden marcar el paso de un ciclo o estadio a otro en la vida de una persona; o epifanías que son interpretadas como tales desde un punto de vista subjetivo –por supuesto-, y necesariamente retrospectivo. También hay que tener en consideración que las epifanías o puntos de inflexión pueden tener una lectura histórica (guerras, catástrofes, cambios políticos,...), que incide en la biografía (cruce de lo histórico y lo biográfico).

## **Fotobiografía.**

El uso y el análisis de datos visuales en la investigación cualitativa y en la investigación biográfico-narrativa, es un hecho cada vez más común (Romero 2008, 2012; Ochoa y González Monteagudo, 2013); la música, el teatro, las elaboración de máscaras o las fotografías generan la apertura hacia dimensiones personales, culturales y simbólicas (González-Monteagudo, 2011a). En el caso de las fotografías, su utilización el desarrollo de la observación y de la descripción, a la vez que se conecta de una manera muy natural los diferentes momentos del ciclo vital, favoreciendo la construcción de una historia integrada y significativa (Sanz, 2008). La fotobiografía se define como una técnica de recolección de datos por medio de fotografías, en la cual la persona va narrando un fragmento de su vida con sus propias palabras, señalando los acontecimientos y experiencias más importantes y atendiendo los sentimientos y las emociones que esto le genera. (Sanz, 2008).” A través de las fotos podemos a llevar a cabo una revisión de nuestra vida, para poder tomar conciencia de todos aquellos aspectos que nos han facilitado y nos han dificultado nuestro crecimiento y desarrollo como personas, para poder así enfocar lo que queremos transformar, mejorar o modificar. Se trata de intentar dar sentido a nuestro modo de situarnos en el mundo, a las relaciones con los demás y con nosotros mismos: *“Cuando miramos hacia atrás, podemos ver cómo hemos cambiado y cómo ha cambiado nuestra percepción de las cosas. Es como si hubiéramos vivido diferentes vidas. (...) Hay como un hilo en nuestra historia que nos permite ver los cambios, las etapas, las vidas que hemos vivido, y a la vez hay una línea de continuidad”* (Sanz, 2008: 373). Las fotografías conectan de una manera muy natural diferentes momentos del ciclo vital y facilitan la narración y la perspectiva biográfica (González Monteagudo, 2009: 220).

A través de la fotobiografía, podemos explorar tres espacios cruciales para la construcción de esos relatos, esos cuentos que nos contamos a nosotros mismos sobre nosotros mismos, y que son el espacio social, el relacional y el interior (Sanz, 2008, 153-155). El espacio social hace referencia a las tradiciones culturales (mitos, ritos, símbolos, valores y arquetipos), a la estructura social y a los modelos de relaciones que

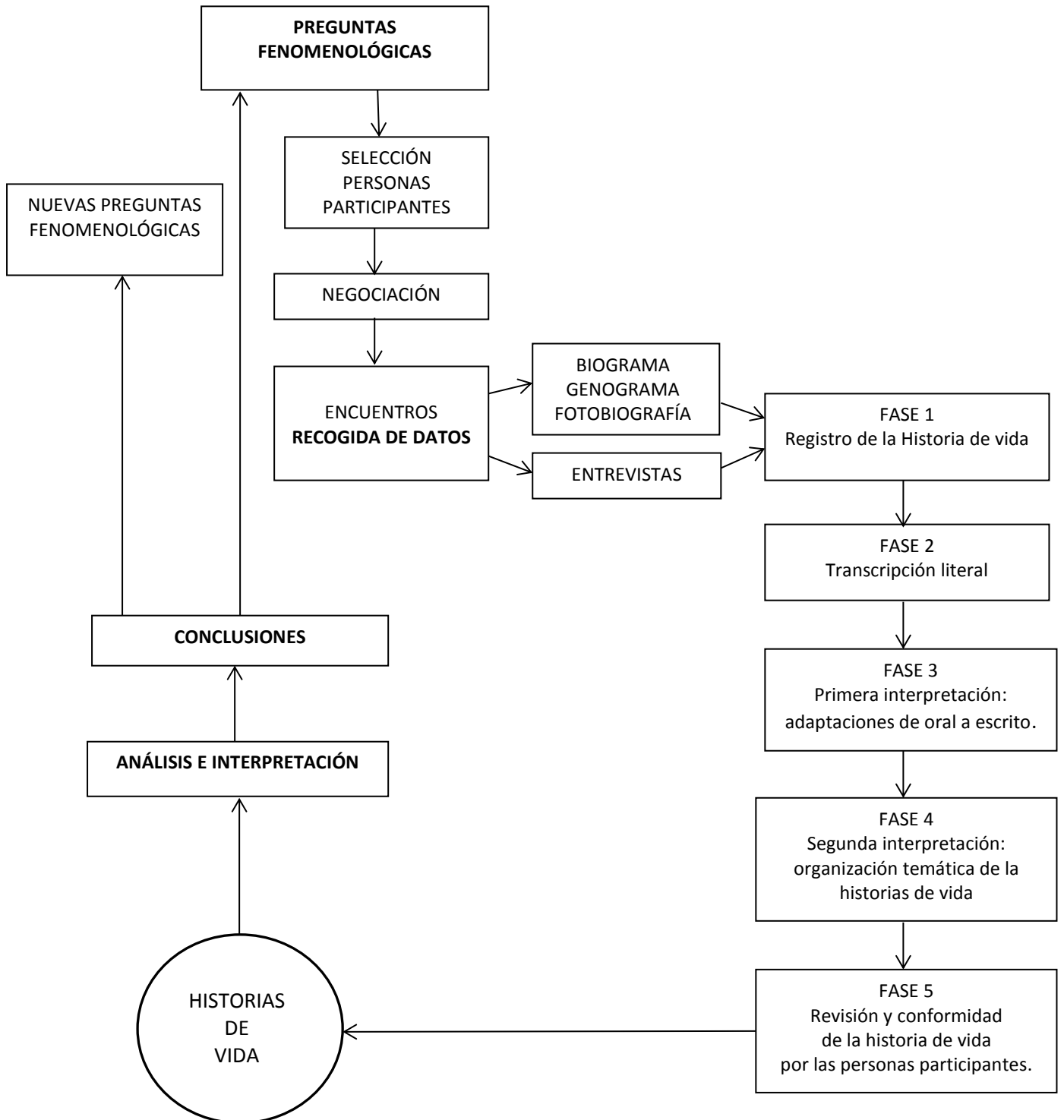


hemos interiorizado (modelos de poder, discriminación, desigualdad, etc.). El espacio relacional es el universo en el que nos hemos construido como personas y que va a determinar, en gran medida, cómo entendemos las relaciones de género y de poder, la violencia, el respeto, etc. Por último, tendríamos el espacio interior, nuestros procesos psíquicos, nuestras emociones y comportamientos. Trabajar con fotografías desde esta perspectiva biográfica nos abre un amplio espectro de posibilidades, ya que nos permite incorporar el género, el lenguaje corporal, el mundo emocional, los aspectos conscientes y los inconscientes (Sanz, 2008, 156-158). Aprender a mirar una fotografía despierta en nosotros una especial sensibilidad que quizás, de otro modo, es difícilmente accesible de un modo *consciente*. Lo que analizamos y lo que motiva nuestro discurso no es algo a lo que podamos acceder desde un plano meramente mental, sino que es una imagen cargada de sentido y que conecta directamente con nuestros recuerdos, ya sean éstos visibles o invisibles. La fotografía nos ayuda a ver lo que no vemos en un paradójico movimiento interno. Es como si partes de nosotros que permanecían dormidas, despertaran; como si fuésemos capaces de escuchar los recuerdos de nuestros cuerpos contemplando el lenguaje emocional y corporal que miramos en las fotografías en las que han ido quedando fijados algunos de los momentos de nuestra vida y de las personas que han estado presentes (físicamente o no) en ella. Sería el caso, por ejemplo, de antepasados que no hemos conocido, pero de los que descubrimos que han sido importantes en nuestra vida (identificaciones, mitos familiares, arquetipos, etc.).

Sanz (2008) describe diferentes fases en el proceso de la fotobiografía, desde la selección de las fotos hasta el estudio y el análisis de las fotos seleccionadas. Es una técnica que se puede usar individualmente y en grupos, y que pueden tener muchas variantes, como las photo-self-narratives, o autonarración fotobiográfica, la técnica del fotolenguaje, etc.

A modo de síntesis presento el esquema del diseño de investigación:

## DISEÑO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN



## **CAPÍTULO 7**

### **ANÁLISIS DE DATOS.**

### **UNA PROPUESTA FENOMENÓLOGICO HERMENÉUTICA.**

#### **INTRODUCCIÓN**

##### **7.1. CATEGORIZACIÓN Y TIPOLOGÍA: LA PROPUESTA INTERPRETATIVA.**

##### **7.2. INFORME.**

- **HISTORIA DE SIRIFO**
- **HISTORIA DE NADIA**

##### **7.3. SILENCIOS.**

## INTRODUCCIÓN

*“El lenguaje posee una fuerza protectora y ocultadora, de forma que lo acontecido en él queda sustraído a la reflexión y permanece en cierto modo resguardado en el inconsciente. (...) Habitamos en la palabra.”*

GADAMER

Dice Jackson que *“los textos pueden ser tan enigmáticos como las personas, y a veces hasta más que ellas.”* (2005: 46) y me preguntó por qué, qué es lo que hace que estas narraciones sean tan enigmáticas. La respuesta está quizás en querer contar una vida, pretensión ambiciosa donde las haya, ya que la vida que intentan contar desborda cualquier posibilidad de contención, de absorción, de fijación. La vida es una narración y, más aun, es múltiples narraciones, tantas narraciones como perspectivas seamos capaces de adquirir. Ampliar el discurso sobre nosotros mismos no es sino ir adquiriendo la sana habilidad de aprender a contarnos y a narrar nuestra vida desde diferentes perspectivas, incluyendo y aceptando, incorporando lo excluido, lo negado, lo oculto. Continúa diciendo Jackson que *“La enseñanza y la narración existen, perduran y funcionan por medio de la postergación, perpetuamente renovada, de la satisfacción. Si nace en nosotros el deseo y se mantiene como resultado de la inaccesibilidad de la otredad del objeto que nos gustaría domesticar o consumir (...) Una vez que ha sido apropiado, el objeto del deseo pierde su condición de deseable. Y el sentido es a la narrativa como la satisfacción al deseo: la posesión equivale a la muerte. Los relatos funcionan impartiendo una información que prometen pero que en realidad nunca entregan. A un relato hay que perseguirlo; si no hay enigma, si no hay un espacio que atravesar, no hay relato.”* (2005: 47). Y me invade el vértigo del deseo,

de un deseo que sé nunca será satisfecho; también de una autoexigencia que me demanda una comprensión que también sé inalcanzable porque es inalcanzable abordar al Otro en su totalidad, ni siquiera es posible agotar las lecturas que de las narraciones biográficas es posible hacer.

Eisner dice que *“Las culturas de todo el mundo han proporcionado a sus habitantes los recursos necesarios para transformar la experiencia en una forma pública, de manera que otros puedan experimentarla. Aunque dos experiencias nunca pueden ser idénticas, el tipo de texto que uno crea establece la diferencia, y esta diferencia es epistémica. En parte, llegamos a conocer el mundo en virtud del texto que leemos, las imágenes que vemos y las canciones que cantamos.”* (1998: 41). Y me planteo que cuando le cuento a mi hijo la historia de la Guerra de Troya, lo estoy introduciendo en un texto civilizatorio crucial para entender Occidente. Partiendo de la pregunta de Jackson (2005: 29) : *¿Cuántos relatos de este tipo hay? ¿Cuántos debemos conocer, bajo pena de sufrir un grave desajuste social de un tipo u otro?* Nadia y Sirifo me introducen a mí en qué texto, en qué universo. Ellos cuentan y cuentan lo de dentro (recuerdos, emociones, ensoñaciones, anécdotas,...), con lo de fuera (un lenguaje distinto, un universo-otro). Tránsito cultural entre mundos-pasillo con puertas que abren/noabren/abren calzándose zapatos de colores distintos y de formas distintas. A veces se preguntan/me pregunto: ¿de verdad que esto que veo, que me calzo, son unos zapatos?. La ambigüedad, la ambivalencia y la contradicción presentes en los relatos, me llevan a optar por aproximarme a las historias de vida desde la subjetividad de mi comprensión presente, actualizada aquí y ahora, a partir de las herramientas que la fenomenología me ofrece. (Huberman, 2005). De alguna forma, absorta en las narraciones de los Otros, escucho cómo nos re-creamos una y otra vez en el universo concreto de la interrelación fundada en el lenguaje. Y soy consciente de un anhelo, adivinar quizás una única narración de la que todos formamos parte.

## 7.1. CATEGORIZACIÓN Y TIPOLOGÍA. LA PROPUESTA INTERPRETATIVA.

*“El sentido literal que corresponde a la palabra en el discurso concreto no es sólo lo que está presente. Hay algo más que está co-presente, y la presencia de este elemento co-presente constituye la fuerza evolutiva que reside en el discurso vivo. Por eso cabe afirmar que el lenguaje apunta siempre al espacio abierto de su continuación.”*

GADAMER

El análisis de las historias de vida parte de los que Van Manen define como *“los elementos básicos de nuestro mundo de la vida”* (2003: 36): la experiencia del tiempo vivido, el espacio vivido, el cuerpo vivido y las relaciones humanas vividas. En la misma línea, Contreras propone que situarnos ante lo educativo como experiencia, implica optar por enfocar las cualidad de lo que se vive *“acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive, además, sucede siempre en un cuerpo sexuado; por todo lo cual, situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva; la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas.”* (Contreras, 2010: 23).

Decido *“permanecer en la madriguera”* y centrarme en las cualidades emocionales, morales y estéticos del acontecimientos y, a partir de ahí, preguntarme por qué ese acontecimientos está asociado con esos sentimientos y cuáles podrían ser los orígenes de esa asociación, *“esta forma de acercarse al acontecimiento pretende reconstruir la*

*historia del acontecimiento desde el punto de vista de la persona que lo vivió y en el momento en que sucedió.” (Connely y Clandinin, 1995: 48).*

Me sitúo ante los textos y siento la advertencia que Gadamer me hace: *“El que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto. Anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido en el texto. Este primer sentido se manifiesta a su vez porque leemos ya el texto con ciertas expectativas sobre un determinado sentido. La comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido. (...) cada revisión del proyecto puede abocar en un nuevo proyecto de sentido (...).” (1994: 65);* así como recojo, el reto que me lanza abriéndome al encuentro: *“El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo. Por eso una conciencia formada hermenéuticamente debe estar dispuesta a acoger la alteridad del texto.” (1994: 66).* Sólo me queda ahora, disponerme a entrar en un diálogo con el mundo del Otro que las narraciones biográficas me ofrecen.

El informe que presento se apoya en una serie de dimensiones clave que me sirven de guía a la hora de leer las narraciones: me aproximo a las narraciones a través de ella. Estas dimensiones son:

IDENTIDAD(ES): construcciones, reconstrucciones y deconstrucciones identitarias en el espacio de la narración. CORPORALIDAD: el cuerpo vivido. ESPACIALIDAD: los lugares que nos habitan. TEMPORALIDAD: la vivencia del tiempo como cultura y narración. RELACIONALIDAD: las relaciones que somos. MEDIACIÓN INTERCULTURAL.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A partir de estas dimensiones, cada historia me sitúa en un espacio narrativo que me va hablando y del que emergen nuevas dimensiones que se circunscriben a cada una de las historias. Son las siguientes:

### HISTORIA DE SIRIFO

- IDENTIDAD(ES): CONSTRUCCIONES Y RECONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN EL ESPACIO DE LA NARRACIÓN.  
El nombre.  
La etnia.  
Griot.
- ESPACIALIDAD: LOS LUGARES QUE NOS HABITAN.  
Kolda, Casamance, Senegal.  
Las inmigraciones: Serekunda, Dakar... España
- RELACIONALIDAD: LAS RELACIONES QUE SOMOS.  
Los vínculos de origen.  
La pareja y la descendencia.  
Relaciones laborales.
- CORPORALIDAD: EL CUERPO VIVIDO.
- TEMPORALIDAD: LA VIVENCIA DEL TIEMPO COMO CULTURA Y NARRACIÓN.
- LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.

### HISTORIA DE NADIA

- IDENTIDAD(ES): CONSTRUCCIONES Y RECONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN EL ESPACIO DE LA NARRACIÓN.  
La enfermedad del padre.  
La inmigración.  
El mundo occidental.  
La religión.
- ESPACIALIDAD: LOS LUGARES QUE NOS HABITAN.  
Los orígenes: Tetuán; Ksar-el-Kébir, Tánger.  
Bruselas.  
Casas y colegios.
- CORPORALIDAD: EL CUERPO VIVIDO.  
Los despertares.
- RELACIONALIDAD: LAS RELACIONES QUE SOMOS.
- TEMPORALIDAD: LA VIVENCIA DEL TIEMPO COMO CULTURA Y NARRACIÓN.
- MEDIACIÓN INTERCULTURAL.



## HISTORIA DE SIRIFO

---

*El perro aúlla, el caballo relincha,  
el hombre se echa en el fondo de su choza.  
La sabana es sombría,  
todo es negro, formas y colores.  
Pero en los silencios angustiosos  
hechos rumores  
los senderos intrincados del misterio  
se aclaran lentamente  
para los que se fueron  
y para los que han vuelto.*

BIRAGO DIOP

La vida de Sirifo está llena de casualidades. ¿Causalidades? Un tercer hijo que acontecimientos inesperados convierten en un hermano mayor y en el cabeza de familia. Un chico perdido y buscándose la vida que se convierte en músico. Un músico de gira que se convierte en inmigrante y, posteriormente en mediador. Y me pregunto hasta qué punto su vida, la mía, todas las vidas, no están repletas de acontecimientos aparentemente fortuitos e inesperados que cuando son recordados, narrados, revisitados desde la mirada del momento presente, nos hacen cuestionarnos la levedad y la fragilidad sobre la que se sostiene nuestro destino. O no, o quizás sea esta apariencia de casualidad la que nos seduce para engañarnos y creer que somos nosotros los que tomamos la decisión de optar por un camino y no por otro. De alguna forma Sirifo se ha dejado llevar por la vida y ha sabido aprovechar y aprender en cada uno de los sitios en los que ésta lo iba situando. Tal vez sea esta la sensación que prevalece cuando dejo sentir en mí la experiencia de haber transitado con él la historia de su vida.

## **IDENTIDAD(ES): CONSTRUCCIONES Y RECONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN EL ESPACIO DE LA NARRACIÓN.**

Desde esta dimensión quiero aproximarme a cómo se construyen, reconstruyen o deconstruyen, las identidades presentes en el relato. Observar las dinámicas identitarias es especialmente importante desde el punto de vista de la interculturalidad, tal y como la he conceptualizado. La identidad es clave a la hora de sentir la confianza, el apoyo o el miedo y la necesidad de defenderse, a la hora de crecer o bloquearse; y, en función de la actitud que surja, de la emoción que siente la persona, elaborará un determinado tipo de estrategia frente a la sociedad de recepción del nuevo país en el que se integra. El trabajo que él lleva a cabo consigo mismo, cómo se percibe desde diferentes perspectivas, es uno de los aspectos más ricos de su recorrido biográfico. Desde su nombre hasta la hibridación de la que ahora se siente portador.

Mi elección es subjetiva, y elijo una serie de elementos que considero especialmente significativos en las configuraciones identitarias de Sirifo: el legado de un nombre y la pertenencia griot. Esto se traduce en la música y en la palabra. Y África. Y la aceptación de estar y no estar como modo de vida. Y creo que esto tiene que ver con su doble pertenencia actual, con sus lealtades antiguas y sus nuevas lealtades; pero también con un miedo a cerrar, un miedo a que cerrar signifique no poder volver a estar. Es como una insatisfacción permanente que le hace seguir avanzando, quizás buscando eso que tranquilice algo que dentro de él se rompió en algún momento de su viaje: la herida del extranjero, a veces hacia fuera y otras hacia dentro.

### **El nombre.**

*Mi nombre viene de mi abuelo materno. La familia no me llama por mi nombre, mi madre me llamaba papá y mi padre tío, el resto de la familia también me llama papá y la gente joven del pueblo me llaman papis, la gente mayor amigos de mi padre o de mi tocayo me llaman dialy Sirifo, el griot Sirifo. En Senegal, particularmente los mandinga, se creó una cultura en las familias tradicionales*

*a que si una persona lleva el nombre del abuelo o de la abuela, se convierten en papis y mama como apodos asignados.*

La importancia del nombre, de su nombre. Casi como una predestinación. En la tradición de su etnia, el nombre del primer hijo y de la primera hija lo elige el padre. Sirifo es el tercer hijo y su nombre lo elige su madre, que decide ponerle el nombre su padre, el abuelo materno. Dice Amin Maalouf en *Orígenes*, un libro donde recoge la historia de su familia: *“Pertenezco a una tribu que, desde siempre, vive como nómada en un desierto del tamaño del mundo. Nuestros países son oasis de los que nos vamos cuando se seca el manantial; nuestras casas son tiendas vestidas de piedra; nuestras nacionalidades dependen de fechas y de barcos. Lo único que nos vincula, por encima de las generaciones, por encima de los mares, por encima de la Babel de las lenguas, es el murmullo de un apellido.”* Y ese nombre, Sirifo, será en muchos momentos de su vida como un ancla que lo agarra a la tierra, que lo centra. En este primer fragmento de su relato, tal y como se presenta, hace referencia a su nombre, a su abuelo materno y al linaje de sus padres.

Yo digo mi nombre y no siento eso que mi nombre lleva detrás, no escucho todo eso que tiene que ver con mi genealogía y que ha dado lugar a mi nombre. Sirifo dice su nombre y ya está tomando su lugar en el mundo. Y a veces es un orgullo, un legado; otras, una carga, una expectativa, porque se esperan cosas de la persona que lleva ese nombre<sup>113</sup>. Su nombre va unido a un espacio, a un lugar y a una identidad: la de su familia de griots. Nace en Kolda, pero lo importante casi no es ese lugar, sino el espacio familiar, la identidad de una saga y de su etnia.

---

<sup>113</sup> Dice Bateson acerca de la comunidad étnica (latmul) que estudia en su obra *Naven*: *“Ya hemos observado este fenómeno cultural en la imposición de nombres a seres humanos; hemos visto cómo los diversos nombres de un hombre constituyen un diagrama de sus diversas lealtades para con su clan paterno, su clan materno y sus wau clasificatorios, y cómo otro nombre se relaciona con su status de iniciado. Las diversas almas de un hombre con sus distintos destinos después de la muerte —su aspecto patrilineal que se reencarna en el hijo de su hijo, su aspecto matrilineal que reside en la tierra de los muertos bajo el nombre que le ha dado su wau y aquel aspecto de su personalidad que está representado por su nombre secreto, que se convierte en un tiesto, un guardián de su clan— corresponden de la misma manera a las diversas facetas de su personalidad.”* (1990: 255)

*Normalmente en la tribus mandinga, no digo en toda África, pero en los mandingas suele ser así. En los mandingas pues los nombres son muy sagrados, porque no se le pone el nombre a alguien por poner, es por cariño, la persona que tú aprecias, que tú quieres, la persona con la que tú te identificas.*

## **La etnia.**

En África los países se dividen por fronteras, pero eso no es lo importante; eso solo nos recuerda que los blancos pasamos por allí imponiendo un modo de entender los territorios y la política. Para ellos los estados-nación no son relevantes. Los grupos étnicos son mucho más antiguos que los estados. Muchas etnias quedaron divididas entre dos países al crearse los estados-nación; o, quedaron unidas política y administrativamente con otros grupos étnicos que se perciben como enemigos, o con los que sienten que nada comparten. Por eso al hablar de África, se utiliza la palabra *matrias* frente a la conceptualización occidental de *patrias*<sup>114</sup> (Massó, 2012, 2011). Las matrias africanas son sus verdaderas patrias, sus comunidades étnicas y culturales que sienten que cuidan de sus miembros como una madre. Cuando miro el mapa de África veo un inmenso continente del que sé muy pocas cosas. Imagino, eso sí, imagino paisajes, músicas, desastres, hambre, silencio. Y quiero salir también de estas imaginaciones para poder abrirme a ver lo que Sirifo me muestra, más allá de la tribu, del tambor y del colonialismo<sup>115</sup>. Y lo primero que me encuentro es un país, Senegal,

---

<sup>114</sup> *Matria es más apropiado para hablar de África por varios motivos; la experiencia de África con el Estado-nación, y la noción de patria y de nación por tanto, es tardía y exportada (se abundará también en esto más adelante). Por el contrario, la experiencia de las etnias es antigua y arraigada; (...) en África las naciones son las etnias; la etnia de historia y bagaje cultural bien alejados de los de origen europeo. Y, por ende, el culto o la cultura de la maternidad es crucial es gran parte de pueblos africanos.* (Massó, 2011: 1159)

<sup>115</sup> *Para Occidente todas las formas de organización socio-políticas tradicionales son expresiones de tribalismo: considera los grupos étnicos como "tribus"; es decir, como un grupo reducido y cerrado de personas con ciertas características sociales y culturales comunes que comparten el mismo territorio. No se toma en cuenta que existe una evolución social en África subsahariana que implicó que esta organización "tribal" de la época precapitalista diera lugar a la emergencia de grupos étnicos (conjunto de individuos y colectividades con carácter abierto que comparten semejanzas culturales, lingüísticas,*

un país profundamente multicultural y pluralista. Al sur de este país que se sitúa en la costa occidental del continente, una región y una ciudad: Casamance, Kolda.

*Nací el 17 de Agosto de 1969 en Kolda, Casamance. Según mis padres fue uno de los días más lluvioso de ese año. Según la tradición, Kolda viene de Koli y Dado, que son los nombres del primer jefe del pueblo y de su esposa.*

La mayor parte de habitantes de la región de Casamance pertenecen a la etnia *fulbe* o *peul* o *fulani* (según la tradición francesa o anglo-sajona). La actual región de Kolda según la distribución administrativa de Senegal, se corresponde con el territorio del antiguo reino del Fuladú (mediados del siglo XIX) de la revuelta de los fulbe dirigida por Moussa Molo contra el entonces dominio malinké o mandiga de la zona (Solé, 2014).

*Kolda está situado en el sur de Senegal en Casamance, delimitada por el norte con Gambia y con Guinea Bissau al Oeste, habitada por diferentes etnias de mayoría peule seguido de los mandingas, mancaños, mansuhanques, balantos, con una minoría de los wolof.*

La etnia más numerosa en Senegal es la *wolof* (43.3%), sobre todo en el oeste/centro-oeste y en los grandes núcleos urbanos como Dakar ('wolofización' de Senegal). Los *peul* o *halpulaare* que son los que hablan *peul* o *pulaar*, es la segunda comunidad étnica en importancia (23.8%), y están más repartidos por todo el territorio, aunque en zonas menos pobladas que los *wolof* (Ferlo, Alta-Casamance, valle del Río Senegal). La tercera comunidad en importancia son los *Sereres* (14.7%), se concentran en el oeste. Los *diolas* o *jolas* (3.7%) en la Baja-Casamance sobre todo; y los mandingas (3%). Dentro de cada una estas etnias hay otras ; por ejemplo, dentro de los mandingas estarían los *bambaras*, los *mancaños*, los *balantes*, los *bandials* y otras comunidades

---

*religiosas, artísticas y filosóficas-; aquí, la identidad territorial no es determinante). Como toda organización social, el grupo étnico está regido por leyes y costumbres bajo el mando de un jefe que ocupa esta posición por reunir valores, habilidades, conocimientos empíricos, reconocidos por la mayoría de los integrantes del grupo social. Por ello, emerge como jefe del grupo étnico y se vuelve el garante de la cultura del pueblo o de la etnia. En este contexto, los medios de comunicación suelen hablar de guerras "tribales" en África, sin explicar que estos conflictos suelen ser de índole política con trasfondo étnico y religioso. (Wabgou, 2012)*

minoritarias. Una visión de África occidentalizada, eurocéntrica, no alcanza a ver el mestizaje y la multiculturalidad que está presente en estas comunidades étnicas.

*Yo lo digo mucho, digo que siempre he sido intercultural, multicultural. Mi nacimiento... Ya en África hay mestizaje, aunque la gente no entienden este sentido del mestizaje por el color... Para mí el mestizaje no es la sensación del color, es mucho más, simplemente de ser tan diferentes, de procedencia, de todo y al estar juntos... porque el color... podemos ser todos negros y realmente no tenemos una misma visión, ni sentimientos ni nada... Como digo, la sangre, a lo mejor el agua de Guinea-Bissau no es lo mismo que la de Senegal y esto al mezclarlo pues, yo creo que ya es definitivo. Y así me veo hijo de mestizos, mestizo.*

Las fronteras que aparecen en mi imaginario y en mi conceptualización del mundo y de las naciones pierden el sentido, o se convierten en obstáculos para entender lo que expresa cuando afirma que desde su nacimiento es un ser multicultural. Y es cierto que todos somos mestizos, como dice él, cientos de cruzamientos nos anteceden; sin embargo, él es muy consciente de este hecho, de dónde viene, y cuál es la epopeya de su origen. Su sentido de pertenencia me abruma.

*En la frontera entre Guinea-Bissau y Senegal pues allí se quedó el Rey con el que iban<sup>116</sup>, Cuando se terminó esta batalla del Rey de Senegal y el pueblo donde estamos actualmente, su rey se llamaba Moussa Molo. Moussa Molo es el rey de una tribu que se llama los fulaar, por eso hablo fulaar, porque crecí entre ellos. Entonces era como dos etnias que se peleaban los mandinga y los fulaar, y al reconciliarse pues mi abuelo se vino al pueblo de los fulaar y se casó allí con una mujer fulaar. Mi abuelo era mandinga, pues allí nació mi madre y todo. Las fronteras políticas son más literales, o sistemáticamente escritas, pero que los pueblos en África pasan de esto. Y ya está. Ya de casarse unos con otros, las familias son tan claras, que a ellos les da igual. Se ven como "Es mi pueblo, es mi país, estoy en mi lugar" y nada más. Pero con la modernización han ido poniendo barreras*

Y son justamente estas barreras absurdas, las que acaban por generar conflictos. La

---

<sup>116</sup> Los griots van acompañando tradicionalmente a los reyes y las personas importantes. Van recogiendo las crónicas de los sucesos.

modernización es esto, poner barreras; una necesidad (casi existencial) por limitar, clasificar, contener, etiquetar. África desborda estas (in)comprensiones que aspiran a dibujar el mapa de un continente donde las fronteras son líneas rectas, aunque –como decía Nietzsche-, la verdad siempre es curva. Y esta sorprendente curvatura nos confronta con nuestra ignorancia y nuestro miedo, también con un continente habitado por miles de lenguas desconocidas y desconcertantes que expresan un universo inaccesible, nuevamente, a mi comprensión.

*En Senegal se hablan muchos idiomas, depende de la zona, del pueblo del que vengas. Yo hablo mandinga, que es el bambará -mandinga y bambará es lo mismo-. El mandinga se habla entre Gambia, Senegal, Guinea Bissau, se define como mandinga. El pulaar está hablado también más o menos en esos países, menos en Malí, en Malí está menos hablado el pulaar. El pulaar es de Senegal por la parte del norte y del sur, donde salen los cayucos, son los dos dialectos que principalmente hablamos, el mandinga y el pulaar, o el jola. El jola no lo hablo. Hablo el mandinga, pulaar, wolof y francés. Pero el francés, los africanos lo mezclamos, lo utilizamos para la comunicación básica, que supuestamente estamos hablando en francés, que nosotros mismos, senegaleses o africanos, hablando en nuestro dialecto, empezando por uno terminamos diciendo cinco palabras en francés y después seguimos.*

La Constitución senegalesa de 2001 reconoce como lengua oficial el francés, y seis lenguas naciones: *wolof, peul o pulaar, diola o jola, serere, mandinga y soninké*. El *wolof* es la lengua más hablada (un 80%), ya que es la etnia mayoritaria. Hay una gran diversidad étnica y, en correspondencia, una gran diversidad lingüística. Según el Documento “État des lieux de la recherche en/sur les langues nationales” de Julio de 2002, de la Direction de la Promotion des Langues Nationales (DPLN) del Ministère de L’Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de L’Alphabetisation et des Langues Nationales de la República de Senegal, hasta el momento se han valorado 28 lenguas con estatutos lingüísticos diferentes en el país. Las lenguas reconocidas, con ortografías oficiales, para poder ser introducidas en la escuela son: *wolof, sérère, peul, mandingue, soninké y diola*. Un segundo grupo, también de lenguas nacionales

reconocidas, sería el formado por hassaniyya, balante, mancagne, noon, manjaque, onyan, saafi, que tienen ortografías pero no están preparadas aún para incorporarse a la escuela. Por último, un grupo de lenguas que están en proceso de estudio e investigación : saafi, baïnouk, badiaranké, ndut, jalonké, bédik, bambara, coniagui, bassari, léhar, palor, bayotte, papel, malinké, khashonké, jaxanke et ramme. Decir, que estos tres grupos no recogen todas las lenguas y dialectos presentes en Senegal.

### **Griot.**

*Mi madre es Dialysira Cissokho. El apellido en las mujeres se las dicen Sakiliba entre los griot y, en general, los procedentes de mandinga. Mi padre es Amadou Kouyate. De profesión son griots, son narradores de historias.*

La identidad de la familia va unida a la de ser griot. En África occidental, los griots eran músicos, historiadores y cantantes que transmitían su arte de generación a generación. Desde la Edad Media, son los cronistas oficiales, *los hombres de la palabra* en una cultura de tradición oral. La palabra se apoya en un soporte musical, porque en África el lenguaje es, a la vez, verbal, musical, rítmico. Así, los griots son considerados como los herederos y los guardianes de la memoria de los ancestros, como *hombres-biblioteca* u *hombres-archivo*. Pero no acaban aquí las atribuciones que se hacen a los griots, también se los considera mediadores, artistas y poetas. La palabra *griot* viene de la lengua bambara (muy cercana a la mandinga), y así es como se les llama en Senegal y en gran parte de África y, según las versiones mayoritarias, es la palabra que toman los franceses<sup>117</sup>. Otra palabra muy extendida para designarlos es la que proviene de Malí, *djeli* (sangre) o *dialy*. Las transformaciones que la modernidad ha ido produciendo en las sociedades africanas, ha hecho actualmente se puedan encontrar a muchos griots

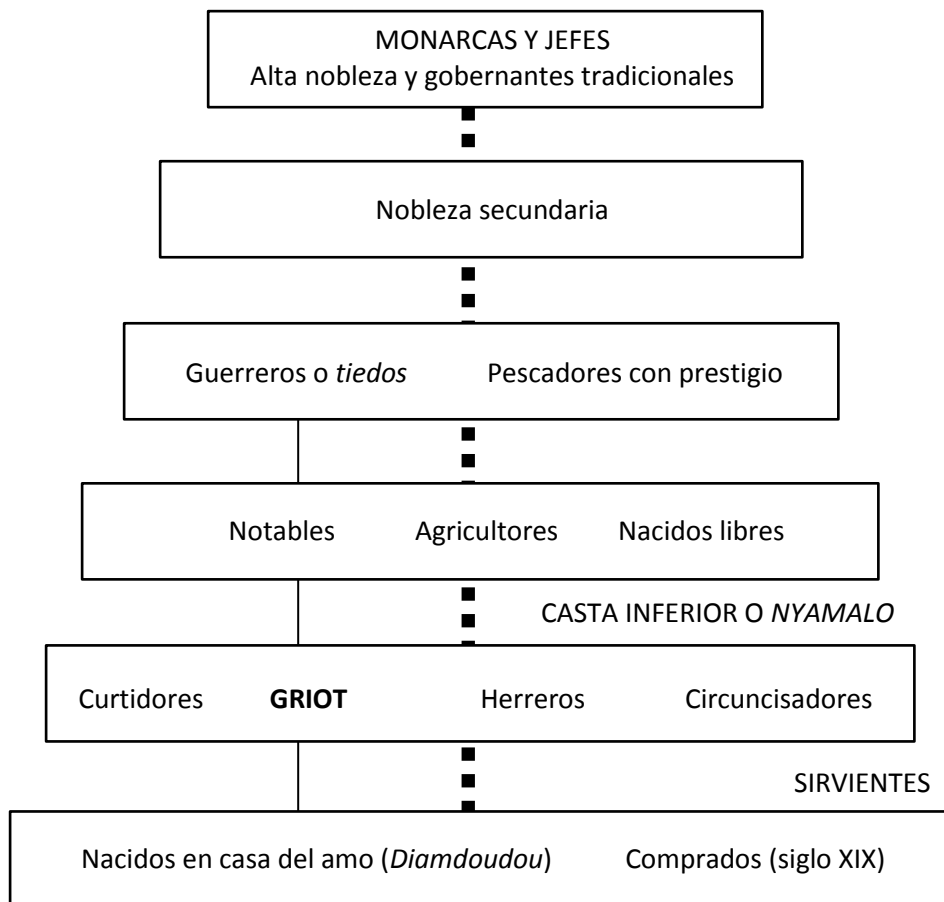
---

<sup>117</sup> "Los franceses toman el nombre *griot* para designar a los genealogistas tradicionales africanos. En África, los griots son la gente de la palabra, desde mucho tiempo antes de la colonización, la tradición africana es oral y en lengua vernácula, los encargados de conservar esta literatura oral son los griots." (N'sele, 1986)



por las calles de las grandes ciudades, mendigando o cantando a los turistas para ganarse la vida.

La dinastía Kouyate o Kouyaté, está acreditada por los antropólogos como una de las dinastías propias de griots, así como la Diabaté y algunas otras, todas ellas provenientes del antiguo imperio mandingo originario de Malí (Drame, 1992; Dumestre, 1997; N'sele, 1986; Vulliez, 1993; Kouruma, 2003; Kouroma, 2000; Sanagogo, 2008; Chamorro, 1993). Nacer griot implica ocupar un determinado lugar en la estratificación social tradicional africana. En el caso del África Occidental (Senegambia), sería la siguiente (Chamorro, 1993: 223):



El griot es un miembro especializado en la comunidad. Las etnografías describen sus funciones, habilidades y significados: “*músicos y cantores de ambos sexos, aunque con mayor presencia de hombres, considerados como filósofos, poetas, genealogistas,*

*historiantes, recitadores de leyendas, cronistas, bufones, mensajeros de guerra, embajadores de reyes, sirvientes del guardián de Mahoma y artistas de las castas inferiores.”* (Chamorro, 1993: 219). Algunos dicen que la tradición de los griot proviene de una aculturación que tiene sus raíces en el norte, en el Magreb.

*Mi abuelo, mi abuela, todos, toda la familia saben tocar y cantar, todos griots.*

Es un grupo endogámico y su posición es hereditaria. El hijo de un griot, a no ser que emigre, deberá ser un griot. Tradicionalmente, muy apegados a la familia. En los reinos de Senegambia, los *mandingo* se constituían en tres grupos endogámicos: los nacidos libres miembros de un linaje, los esclavos y los artistas nativos, que incluyen a los artesanos y a los griots, que durante el XIX fueron los encargados de preservar las tradiciones nativas (y aún hoy) (Chamorro, 1993).

*Mi padre siempre ha sido músico, narrador como yo digo, porque músico, músico.... musicalmente era un griot. Yo veo la diferencia entre griot y artista. El griot repite las historias, el artista, en base a la historia, además crea, modifica, reformula y genera otra, la desarrolla, la amplía. El griot se limita a decir lo que decía su abuelo, su padre, ese era su rol en el pueblo. Si se van a casar gente, pues mi padre en el barrio ahí, tiene que ir a casa de la otra, entre las familias... a comunicarse con el padre del otro, con la madre del otro... si hay problemas mi padre tiene que ir a convencer al otro, pues contándole historias, sensibilizándole, pero acompañado de música, porque el griot tenía un rol muy respetado<sup>118</sup>.*

Dice N’sele (1986) que el joven destinado a ser griot comienza su aprendizaje tras la circuncisión, y que lo primero que aprende es a recitar la genealogía de su clan. Se especializará en uno o dos instrumentos musicales. Luego buscará una familia influyente para entrar bajo su protección.

Como decía, son muchos los papeles que los distintos etnógrafos han asignado a los

---

<sup>118</sup> Los griots “poseen un poder simbólico para dar autoridad o legitimar la posición de jefes, príncipes o monarcas.” No es que puedan otorgar el poder pero son una herramienta de prestigio con sus cantos y elogios. (Chamorro, 1993: 222)

griots:

ATRIBUCIONES QUE SE DAN BAJO EL TÉRMINO GRIOT (Chamorro, 1993: 227)		
Atribuciones	Funciones	Fuente
Casta/historiante músico	Depositarios de la crónica de una nación	Nikiprowetzky
Casta/rezandero	Mentor espiritual, vocero oficial	Merriam
Casta rezandero cantor	Comunicador público de las genealogías de los nobles	Wesley Johson
Poeta/bufón filósofo	La habilidad para reforzar el honor de la nobleza	Bernard Sur Gue
Poeta/bufón música	Divertir al monarca y entretener a los visitantes	Green
Poeta/cantor filósofo	Comunicador de mensajes en torno a la realidad cotidiana y la guerra	Titinga
Rezandero-cantor/cronista	Contador de historias sobre el poder ancestral de un monarca	F. Bebey
Rezandero-cantor	Poder simbólico para dar autoridad o legitimar la posición de un monarca	K. Nketia
Cantor profesional/historiante	Mantener la continuidad con el pasado	S. Charters
Cantor/violinista	Narrador del mundo no-humano	Jabson

En la cultura oral, el papel del griot es fundamental: *“Para entender que la expresión del griot tiene que ver básicamente con un tipo de comunicación verbal e instrumental, es importante resaltar lo referente a la tradición oral que juega un papel importante en ciertos dominios, concibiendo por ejemplo el testimonio de un griot como poesía, como filosofía activa, como recitación y aun como una cosmovisión.”* (Chamorro, 1993: 229). Son los que preservan una visión del mundo. Hay incluso leyendas acerca de sus orígenes<sup>119</sup>. Siempre se acompañan de instrumentos, generalmente son de cuerda y

<sup>119</sup> *“Acerca del origen de los griots hay leyendas, por ejemplo en Costa de Marfil se mencionan dos personajes del mundo religioso malinke: el marabout y el griot que es como un agente simbólico encargado de mantener un canal de comunicación con el mundo divino. Entre los musulmanes, los griots son descendientes de un personaje de Mahona llamado Surakata.”* (Chamorro, 1993).

percusión. Los griots de Senegal suelen utilizar el khalam o el molo (en el norte sobre todo), y la Kora o arpa-laúd.

*La kora es una media calabaza cubierta con piel de vaca y con un mástil. Ahora se está afinando con la llave de guitarra, pero normalmente era la misma piel de la vaca con la que se hacían unos nudos, y con eso se afinaba, y la afinación era de oído. El que toca la kora, o canta él o canta su mujer; es el caso de mi padre: mi padre toca la kora, mi madre canta. O sea, que se afina<sup>120</sup> en el tono del cante de mi madre y según qué tema va a cantar. (...) La kora tiene veintiuna cuerdas. En la tradición están hechas con una red de pescar.*

La kora es un instrumento musical tradicional africano, una especie de mezcla entre arpa y laúd, de veintiuna a veintisiete cuerdas que se extienden formando un ángulo gracias al puente que se encuentra en el centro del instrumento, su cuerpo de resonancia es media calabaza que se cubre con piel, el mástil se inserta en el cuerpo y presenta aros de cuero para sujetar las cuerdas y hacen las veces de clavijas. Otros instrumentos tradicionales son el djembé, el dum-dum,... La tradición cuenta que la kora, el arpa del África occidental, tiene una realidad espiritual: la esfera de la calabaza es el mundo y el mástil es la fe. Las veintiuna cuerdas son los diversos caminos religiosos y que siete cuerdas sanan el pasado, siete armonizan el presente y siete protegen el futuro. La familia de Sirifo utiliza la kora, teniendo en cuenta que *“El uso de instrumentos musicales en la expresión poética del griot hace un fuerte énfasis en los significados de los textos, y así cada griot empleo algún instrumentos en particular y además concibe una teoría nativa del ritmo y la tonalidad.”* (Chamorro, 1993: 234).

*Hoy en día utilizamos cuerdas de guitarra, guitarra flamenca o guitarra acústica, para que se afine mejor porque está mejor tratada esta cuerda. Con la cuerda de guitarra se queda afinado... Hemos ido adaptándonos.*

Para Sirifo, la kora, es un instrumento de mediación y de interculturalidad en sí misma. Empieza a tocarla con 13 años. Su identidad como miembro de una familia y de una

---

<sup>120</sup> Muy interesante sobre cómo los mandigos afinaban tradicionalmente la kora en Chamorro (1993: 236-237).

comunidad, y hasta su propia identidad como mediador, está inseparablemente unida a la kora. Su vida estará siempre vinculada a la música, aunque sea –como decía al principio- de una manera accidental. Nace en una familia de músicos y en un linaje de músicos. Es la música la que se cruza en su camino en un momento vital en el que su vida andaba sin rumbo y la que, accidentalmente, propicia su viaje a Europa. También su modo de entender la música y de actualizar en su vida la tradición griot de la que proviene, es la que lo llevará a conceptualizar y a vivir de una manera muy personal, el mundo de la mediación y de la interculturalidad.

*Dormí en la Playa de Gorée porque no tenía sitio donde dormir. He pasado por todo eso. Pero voy a decir simplemente esto: que tengo algo especial, mis padres son griots, narradores de historias y yo soy hijo de griot. He emigrado, soy músico. Lo poco que he leído, mi fuerza, la fuerza que tengo, lo más grande que tengo es la comunicación, el hablar, porque muchas veces uno se habla a sí mismo y se controla. Es lo que hago con todo el mundo. (...) Yo soy un griot, os hablo y sé cómo hablaros y me escucháis, y punto. (...) Es la fuerza de la comunicación, de la palabra.*

Es como su centro. Como un eje que lo acaba sosteniendo a pesar de los viajes de ida y de vuelta, de los desengaños, los desarraigos y las rupturas. Es como un sitio al que siempre puede volver: ser griot es el vínculo que lo une a su familia, a su cultura y a África.

Los avatares identitarios de Sirifo están presentes en todo su relato, como un paso adelante, un bloqueo, un paso atrás; y de nuevo hacia adelante, incorporando ahora la experiencia del camino recorrido. A veces como una danza armónica con su entorno y sus emociones; otras como una huida, como un grito rabioso, sordo y dolorido, que lo devuelve al abismo del no saber dónde resguardarse.

*Y cuando falleció mi padre en el 2000, me sentí muy mal, muy mal, porque yo le quería mucho, después de todo, yo le he cuidado muchísimo, no entendía por qué, y yo no he recibido este cariño de su parte, pero yo me veía con la obligación de devolverlo. Y lo he hecho hasta donde he llegado. Pero al fallecer él, pues veía que sí que tenía que hacer lo que quería mi padre. Porque ya la*

*cosa aquí no había por dónde agarrarlo, era cada vez peor, cada vez peor y cada vez yo me veía que estaba abandonando África, a mi gente y cuando las cosas están bien no valoro que ahí existe África, pero cuando discuto con ella, cuando se enfada conmigo...Y ya después ella, su madre, su amiga... Y yo me veo tan solo, no me queda otra opción, o yo no me la doy. Que no es volver a África, mentalmente es decir "Me queda África".*

La identidad se mueve, aparentemente, en una polaridad irreal. Digo irreal porque nunca se puede volver al lugar de partida, porque todo ha cambiado, cambia, constantemente. Y este conflicto atraviesa su vida, su relación matrimonial, su papel de padre, su rol como mediador, su papel de sostenedor de una familia en origen. La necesidad de la aceptación y la pertenencia se mezcla con la necesidad de ser reconocido y respetado en el país que acoge. Y no es fácil. La manera de entender el mundo y las relaciones con el origen dan al traste con la expectativa de control, de poder controlar, lo que hace en su vida. Actúa como una emoción interna que tira de un lado o de otro. La relación de pareja se convierte en el espacio donde explotan todas las contradicciones y donde las necesidades y las heridas más internas acaban por emerger.

*El problema es que la pareja en general, la mía, se acomodó en no indagar como yo lo hacía. Lo veía que bastaba que yo aprendiera su idioma; bastaba que yo fuera a la fiesta con ella; bastaba que yo estuviera como un español. Ella me veía como una persona más y como un español, pero eso no bastaba. Bastaba de que ella también se pusiera en mi lugar y que hiciera lo que yo, o que intentase lo que yo hacía, que es saber de ella, saber de su cultura, estar con los suyos. Si no puedes viajar, ponte a leer, ponte a juntarte con otros inmigrantes diferentes a mi persona, sabiendo cómo nos comportamos, sabiendo cómo se comportan ellos y cómo me comporto yo, y valorarás lo que yo dejo para poder estar contigo. Pero si no lo haces el día que yo me canse, por poder y por imposición de la familia de origen, pues retornaré con lo mío y entonces tú dices "Has cambiado". No señor, no he cambiado. Si he cambiado es a mejor, porque he aprendido de ti y ahora estoy con los míos también. Y tú, ¿en qué has cambiado? Hay una parte de Sirifo que no quería ver creo, da miedo, el cambio, el cambio es difícil, lo decimos ¿no? Hay que mediar con uno mismo, autocrítica, eso de verse a sí mismo y canalizar, y ver tus puntos débiles, y ser consciente de que no eres lo que tú crees que es...*

Dentro las relaciones, en el apartado que he denominado “Relacionalidad” profundizaré en las dificultades de las relaciones binacionales o mixtas. Ahora sólo quiero incidir en cómo la experiencia de la interculturalidad obliga a la persona a mirarse una y otra vez, a cuestionarse su sitio, su identidad, su mirada. Los modelos o los referentes ya no sirven, Sirifo no puede recurrir al padre que tuvo para seguir sus pasos porque su camino es nuevo, intransitado. Nadie le pudo enseñar cómo hace un padre con un hijo que es mitad español. El movimiento que internamente tiene que llevar a cabo para situarse en ese espacio desconocido es un ejercicio de tanteo en la búsqueda de una precaria estabilidad que permita dar el siguiente paso.

*Porque uno cree que se ha integrado mientras no se te cuestione de dónde vienes, pero cuando hay conflicto y con quien sea, o sobre todo con una persona tan próximo como pueda ser la madre de tu hijo, como pueda ser un vecino, o un amigo occidental pero que tú aprecias mucho, y cuando en la discusión te dice, “Que vosotros vuestra cultura...”, te das cuenta que no estás integrado, que la integración cuesta y casi es imposible. Porque ya revives tu pasado, revives más o menos, de manera más precipitada, sin conclusión, de dónde vengo. “Sí que soy senegalés, sí que soy negro, sí que soy tercermundista ¿y qué pasa? ¿y por eso tengo que pensar como tercermundista? ¡Ah! Tú siempre me has mirado como tercermundista y hoy me los dices ¿Y por qué antes no me lo decías y me considerabas como uno de aquí?”*

Los intentos que van desde la asimilación a la negación de lo nuevo; o, del rechazo del origen a la entrega a las exigencias de una pertenencia, suponen un tremendo desgaste. El coste interno de este esfuerzo por encontrar el sitio propio en un mundo que siente como polarizado, es grande y doloroso. Pero también está el aprendizaje de esta aceptación y del nuevo espacio que se abre como posibilidad para el futuro.

*A lo mejor mi hijo aportará su colaboración. A lo mejor mi hija -porque pienso traerla aquí- cuando tenga la oportunidad de descubrir este mundo, ella aportará. Así que este cambio, yo no sé si estaré, pero sí que puedo decir que soy uno de los fundadores de los cambios que va a ver. Y esto me cuesta. Me ha costado mi matrimonio, me ha costado la relación con mis padres, me ha costado un montón de cosas; pero hay que hacerlo, si no, no va a haber cambio. No puedes olvidar África.*

## **ESPACIALIDAD: LOS LUGARES QUE NOS HABITAN.**

*Si has oído decir a alguien que el sol seca siempre todo  
lo que se muestra, pregúntale dónde está el río.*

Proverbio Fulbe

Los espacios que nos habitan tienen que ver, en parte, con los espacios que hemos ido transitando a lo largo de nuestra vida, así como esos otros que nos hubiera gustado transitar o con los espacios idealizados y mitificados en nuestros sueños. Los espacios que habitan en Sirifo se remontan mucho más allá de su nacimiento. Consciente y orgulloso de su linaje, de tradición, de su mestizaje, los lugares de su vida se remontan a su abuelo y llegan hasta el sitio donde vive su hijo.

*Mi abuelo es de Guinea-Bissau, y mi madre nació allí, en Guinea-Bissau, pero son primos, mi madre y mi padre. Mi padre, pues sus padres vivían en Malí, eran de Malí. Y la hermana de mi abuelo se casó con el padre de mi madre y así la familia... pero bueno al final vivieron en Senegal.*

### **Kolda, Casamance, Senegal.**

El linaje paterno viene de Malí y el materno de Guinea Bissau. Desde esos paisajes de un pasado que no habitó emerge su destino de griot. El primer espacio habitado, el escenario de su infancia, se sitúa en Kolda, la ciudad de su nacimiento, emplazada en el sur de Senegal, un país lejano de África occidental. La región de la Casamás o Casamance (su nombre francés) está situada en el suroeste de Senegal, entre Gambia al norte y Guinea-Bissau al sur, incluyendo la cuenca del río Casamance. En la actual organización territorial de Senegal se corresponde con las regiones de Kolda (Alta Casamance), Ziguinchor (Baja Casamance) y Sédhiou, entre las dos anteriores. La región de la haute Casamance y la ciudad principal o capital, Kolda, reciben el mismo nombre. Es una zona con poca densidad de población, poco industrializada y con



escaso turismo. La ciudad de Kolda tiene, aproximadamente, unos 60.000 habitantes. En Senegal, es la segunda región agrícola y pastoril y la primera en el cultivo de cereales.

*En Senegal, el sur es la parte más pobre económicamente, con menos fábricas, pero con más recursos naturales. La agricultura, lo que más fuerza tiene es el arroz, el cacahuete,... Pero en el sur es donde se hace menos inversión. Y, de hecho, en el sur hay rebeldes para pedir la independencia, porque creen que tienen más recursos y se les presta menos atención a ello que al norte. Se cultiva cacahuete, muchísimo cacahuete. Y sémola de trigo, un montón. Y, sin embargo, pasan hambre. Hay muchas plantas de mango y de anacardo, muchísimo. Y aunque haya todos estos recursos, pasan hambre.*

Desde 1982, existe un conflicto en la zona generado por un movimiento separatista que reivindica de la región de Casamance; es un conflicto entre el gobierno de Senegal y el Movimiento de Fuerzas Democráticas de Casamance (MFDC). (Tomás, 2014) Es un conflicto que para Europa no existe, pero que dura ya 33 años y que cuenta con más de cinco mil víctimas, centenares de desaparecidos, decenas de miles de refugiados y miles de heridos y encarcelados. Como decía, Casamance es un territorio con una gran pluralidad cultural extraordinaria, *“donde conviven más de una docena de grupos étnicos. Los tres grupos mayoritarios son, de Oeste a Este: los joola, en la Baja Casamance, los mandinga, en la Mediana Casamance, y los fula, en la Alta Casamance.* (Tomás, 2014: 157). El conflicto se origina porque el gobierno senegalés se erige propietario de las tierra del sur. Es un conflicto por la tierra, pero también por la identidad de los peul, los mandiga o los jolas, antes la mayoría wolof. En el sur sienten que existe una desigualdad frente al norte. Estos conflictos y tensiones también se hacen presentes en los senegaleses que llegan a España. El mediador intercultural no sólo lee el conflicto que aparece sino el que subyace.

*La mayoría de los ilegales viene de arriba, del norte, la mayoría La gente del norte han tenido suerte de poder tener formación académica, mucho mayor que la gente del sur. Y esa es también una rivalidad que tenemos - como en el sur español-, como envidiosos, que el gobierno hace todo por*

*vosotros, colegios y tal, y nosotros un colegio para 20.000 habitantes, es increíble, dime quién va al colegio y quien no va... es increíble. Y ellos aquí son los que menos hacen, son los que menos hacen, sinceramente me sorprende.*

La casa de la infancia es la casa del abuelo. Es una casa que describe como muy grande, quizás porque él era pequeño; y con mucha gente, mucha gente entrando y saliendo constantemente. Cuando ahora habla de la casa que ha conseguido construir para sus padres, le gusta compararla con esta otra casa de su abuelo, también llena de gente y de vida. La casa es el centro de esa extensa familia a la que pertenece y con la que sigue comprometido a través de los miles de kilómetros que lo separan de ella.

*Vivíamos todos en el pueblo. Mi abuelo tenía su casa súper grande, como que mi padre era su sobrino y al mismo tiempo su yerno. Pero yo vivía con mi abuelo y venía todos los días a ver a mi padre a su casa. Mi casa era muy grande, mucha gente, muchísima gente, en la casa más de quince personas vivíamos juntas, pero cada uno sabía su deber, su tarea, eso era automático.*

Senegal es un país receptor de inmigrantes, es la tierra de la hospitalidad. La identidad de un buen fula se traduce en seguir el *pulaagu*, donde la generosidad y la hospitalidad son dos valores incuestionables. (Tomás, 2014). El propio nombre del país, *Sunu gal* en lengua wolof, significa nuestra piragua y se representa con el león de Teranga o león de la hospitalidad (Moreno, 2006).

*Senegal es un país que acoge mucha inmigración, muchísima, tremendo. En Senegal hay mucha gente de Guinea Conakry, de Guinea-Bissau, de Cabo Verde. Senegal es un país de inmigrantes.*

Los países que más inmigrantes y refugiados reciben, no son europeos. Senegal es uno de los países más grandes de su zona, y de los más ricos; y, es también, un país de tránsito en muchos casos.

La casa del abuelo y el colegio son dos paisajes de la corta infancia de Sirifo. El colegio es otro espacio importante en los primeros años de su vida. Un espacio que vive con cierta angustia debido a la pobreza de su familia, pero que también despierta su curiosidad.

*Yo era un niño muy bueno, tímido, muy canijo. Me avergonzaba muchísimo porque mis padres son muy pobres económicamente, me vestían mal, muy mal, casi iba con el mismo pantalón durante un año o un mes al colegio. A veces el profesor me echaba para ir a ducharme.*

El espacio del colegio es ambivalente. Por una parte, su deseo de cambio, su ambición, sus ganas de aprender. Por otro, la necesidad urgente de buscar el modo de salir adelante y de aportar algo tangible a la familia. De alguna forma, la necesidad individual entra en conflicto con la necesidad y el mensaje que recibe de su familia.

*Parece contra todo, pero lo que más me gustaba era estudiar. Siempre he tenido la ilusión de cambiar, de solucionar los problemas de la familia de mi padre. Me hice cargo de la familia desde pequeño, psíquicamente ya estaba diciendo "Yo tengo que aportar económicamente, esto tiene que cambiar, mis hermanos no tienen por qué...". (...) Mi padre y mi abuelo, sobre todo, me inculcaron que yo tenía ese poder. A mí me gustaba estudiar pero al mismo tiempo mi familia, nadie consideró estudiar como algo útil, en mi familia era como una tontería, era como una gilipollez de las más grandes.*

De alguna forma, sigue el mandato familiar cuando emigra a Gambia, pero queda pendiente en él ese deseo de formarse, de hacer algo distinto a lo que se esperaba o se le exigía por las necesidades económicas de su familia. Su vida en España le va a posibilitar que cumpla y satisfaga, en cierta medida, este deseo infantil.

*Y hoy en día yo creo que he tenido esta suerte de formarme aquí, he estado aquí con músicos de mi grupo que pasan de formarse y siguen viviendo pues trabajando de albañil o lo que sea además de la música. Y a lo mejor tienen económicamente más que yo, los buscavidas, pero claro, cada vez que nos vemos me tienen que consultar a mí todo lo que van a hacer, cómo lo quieren hacer, papeles, lo que sea. Entonces volvemos a que ellos tienen dinero y yo*

*tengo el conocimiento y eso es algo que yo valoro muchísimo, yo lo valoro. Y ellos me ven importante, interesante.*

### **Las inmigraciones: Serekunda, Dakar... España.**

De la vida en Kolda, a la primera experiencia migratoria que le llevará a un nuevo espacio en Serekunda, Gambia.

*Me fui a Gambia con dieciséis años porque con los estudios, y pasando hambre y sufriendo así... Salí de casa de mis padres, por primera vez, a los diecisiete años para irme a Gambia con el objetivo de encontrar un trabajo o una salida a la situación económica de mi familia. Una vez en Gambia, supuestamente, tenía que quedarme con mi tía paterna, pero yo seguí mi objetivo de encontrar trabajo y ayudar a mis padres para que no faltara lo básico. Viví un año en Gambia en la ciudad de Serekunda, en el barrio de Kanifing, durante este año trabajé en la construcción.*

Gambia es un pequeño país de África occidental que se encuentra prácticamente rodeado por Senegal. Aunque su capital es Banjul, a su suroeste está la ciudad de Serekunda, la mayor del país. La vida de Sirifo en Gambia es una vida de un joven que disfruta de su independencia.

*Fue bonito, aprendí muchas cosas, a buscarme la vida solito, sin conocer a nadie. En Gambia se habla mandinga cierto, la mayoría, y tenía familiares, pero no fui ni a casa de mis familiares ni nada. Era un chico tímido pero sin miedo. (...) No sé seguro por qué me fui, yo no sé si era para huir, para ayudar a mis padres, para ayudarme a mí mismo. Huía de lo que se sufría en mi casa, de la falta, de las necesidades, en decir "Yo no quiero que mi padre me mantenga más, yo le ayudaré pero ya no necesito que sufra más por mí, la comida me la buscaré como sea".*

En Gambia no estará mucho tiempo, pero es un lugar del que guarda buenos recuerdos. Allí trabajará como albañil.

*En aquella época Gambia era más rico que Senegal, porque Gambia es un país de comerciantes. Estuve del año 85 al 86, creo por ahí... Gambia era un país fantástico, tenían de todo, todo fácil, la gente compraban de todo, se lo llevaba a Senegal, a Guinea-Bissau. Todo el azúcar de Senegal casi se compraba en Gambia porque era más barato, el arroz, las cremas de las mujeres, las telas. Gambia tenía fábricas de telas, y las de Senegal no eran de tanta calidad. Era un país de negocio, iba muy bien. Y llegué ahí, me bajé a la estación, como dicen garage, y nada, pasé la noche ahí, dos, tres... Y un chico me dice, "Bueno, ¿tú dónde vives?", "Yo aquí", "¿Cómo que aquí? ¿qué haces?", "Yo nada". Era tan tímido que me levanto, me siento en un sitio y allí estoy sentado. Había una mujer que vendía comida y, de repente, pues me acerco ahí, me siento a su lado y ya solo pues su conciencia, cuando ya vendía, lo que sobraba me lo daba, y así hasta que cogí confianza. Y el chico ese empezó, "Venga, vamos a buscar trabajo, venga vamos a hacer ladrillos", blocks es como se dice en Gambia, se dice en inglés. Y nos cogían como peones, y así empecé a buscarme la vida.*

La vida en Gambia de un joven de diecisiete años, se convierte en un tiempo de explorar, de jugar, de probar. Una enfermedad sin demasiada importancia hace que su madre le exija volver a casa. Tal vez su madre sienta ese miedo a que se desvíe, a que se pierda lejos de su casa. De alguna forma intuye que su hijo aún no está preparado para la independencia. Le pide a su hermano Boubakar que los acoja y que se lo lleve a hacer el servicio militar. Y aquí sucede lo inesperado, su tío decide llevarlo al conservatorio en Dakar, y con esta decisión marcará un nuevo rumbo en la vida de Sirifo. Llega a Dakar con 18 años en 1987. Allí estará estudiando hasta el 1992 en que dejará Senegal teniendo como destino Europa. En Dakar se reencontrará con su abuela Aminata, primera mujer de su abuelo Sirifo. Es un tiempo de desconcierto y de deslumbramiento. De vislumbrar un futuro en la música y de alimentar una aspiración. El conservatorio es un espacio que le recuerda al colegio. Le cuesta al principio someterse a la disciplina y lo vivió en un primer momento como un paso atrás en el camino de su independencia. Su tío insistió y, finalmente, entiende que la música puede ser para él una salida.

*Para Boubakar el arte de tocar la kora , el dyembe , los dun-dunes , el baile y el cante eran otra salida, otra oportunidad y, al mismo tiempo, nos inculcó el modelo de tocar en los hoteles, en bares y restaurantes, en*

*vez de ir de casa en casa como nuestros padres; para él la innovación y creatividad es el arte y no estancarse en la tradición. En este tiempo de ir al conservatorio también estuve tocando la kora en la isla de Gorée como animador sociocultural para los turistas. También formaba parte del grupo del gran cante haal poular Oussmane Amad Diop, con Hilair Xabi uno de los mejores pianistas de Senegal.*

Aunque Dakar es la capital de Senegal, el espacio es totalmente diferente al de Casamance. Sirifo se encuentra con una gran ciudad. Estudia, crece y se independiza. Los años en Dakar lo cambiaron a él y la visión que tenía de vivir de la música. En Dakar surge un proyecto de vida.

*Estuve cinco años. Maravilloso, fantástico, esto creo que mi tío... se lo agradezco siempre, siempre. Salí de casa de mi padre sin oficio, y mi padre tocaba la kora, pero nunca me entró esa sensación, tal, cuando me pegó para irme a buscarme el dinero, tal, pero después ya no, no lo tomé como algo... Porque para mí era pedir a la gente, coger la kora, ir a casa de la gente, tocarle y que te den dinero, y yo... Para mí era una forma de pedir, y no me gustaba. Hoy en día lo valoro mucho porque sé que hace falta, cuando voy al pueblo lo hago, actualmente, mis amigos les doy yo mi ropa, pero voy primero, cojo mi kora, vengo a cantarte como griot que soy, toco mi kora y tal. No me dan nada porque no tienen, porque estoy mejor situado que ellos, pero cumplo con la tradición y me siento orgulloso. Después cojo cosas que tengo aquí, ropa, lo que sea, zapatos, se lo doy, y ellos pues buscan la vida para comprar un té, si yo les molesto mucho les digo "Por lo menos, cabrón, un té para tu griot". Y buscan té y tabaco y nos sentamos y después yo les recompensó, pero quiero insistir en eso, en que gracias a esto mi padre ha podido mantenerme, y para mí es un valor.*

En 1994 se abre el espacio del "paraíso" para Sirifo, como lo llaman muchos inmigrantes. Llega a España con un grupo musical para hacer una gira. El representante los estafa y se queda aquí, indocumentado. En principio no pensaba quedarse en España, sino volver a Senegal y seguir haciendo una carrera musical por el mundo. De alguna forma, no era consciente de tener un proyecto migratorio, se deja llevar por lo que va aconteciendo. Viaja por España tocando y en 1995 termina en Sevilla. Trabaja

en la construcción del Estadio Olímpico en 1999, como carpintero en el barrio de Bellavista. Todos estos trabajos los va combinado con la música. En esta época conocerá a la mujer española con la que se casará y que se convertirá en la madre de su hijo. En 1997 consigue su residencia. Se divorciará en 2007.

*En 2005 estaba triunfando con la música, tenía trabajo y ganaba bien, pero con mi matrimonio en juego, que empezó a ir mal... En realidad, creo que empezó la crisis en el 2000, tras el fallecimiento de padre. En 2005 aposté por salvar mi matrimonio dejando la música y empecé una formación en la mediación intercultural en un Taller de Empleo del SAE y Sevilla Acoge que duro un año. Al final, nos divorciamos en 2007. En Accem empecé a trabajar en 2006 y hasta hoy. Antes estaba en la Uso, bueno Sevilla Acoge sí que me contrató creo que unos 6 meses, y después estuve en la Uso. Estuve sin ir a Senegal desde el 94 hasta el 98.*

Durante los años que van de 1995 a 2006, el espacio de referencia de Sirifo será Sevilla. En esta ciudad funda una familia junto a su mujer española y nace su hijo. Ellos siguen viviendo aquí y Sirifo, por su trabajo en una ONG, se traslada a Huelva en 2006. A partir de ese momento, tanto la ciudad como la provincia de Huelva, los campos de plástico de la agricultura intensiva y las campañas agrícolas, se convertirán en sus nuevos paisajes.

Los paisajes interiores se multiplican. África en el recuerdo, en el corazón, se superpone o subyace, a esos espacios de oficinas, de ordenadores y papeleo que las asociaciones incorporan y en donde, "el colectivo", esos otros inmigrantes que acuden a resolver sus problemas en la sociedad de acogida, lo confrontarán a diario con la experiencia de habitar dos espacios, dos mundos, ya siempre unidos en su interior.

## RELACIONALIDAD: LAS RELACIONES QUE SOMOS.

*ríes cantas lloras y los antepasados  
solemnes y sosegados descansan  
y te escuchan te escuchan*

AMADOU LAMINE SALL

Somos nuestras relaciones, todas esas relaciones que hemos ido manteniendo a lo largo de nuestra vida. Las primeras relaciones son fundamentales porque en los primeros años se configuran nuestros apegos y los mandatos inconscientes, lealtades y categorizaciones que van a formar parte de nuestra vida para siempre. Esas voces interiores que nos habitan y que son las de nuestros cuidadores, indican la importancia que para nosotros tienen esas primeras relaciones intersubjetivas en la familia de origen. Sirifo, además, pertenece a una cultura donde la identidad no se entiende como algo individual, sino como algo colectivo. La persona es en tanto que forma parte de una familia, una comunidad de pertenencia de la que no le será posible separarse del todo porque el riesgo es muy grande: es el peligro de quedarse sin identidad, de vivir una crisis existencial. Las dinámicas relacionales en las que Sirifo se irá adentrando con su experiencia migratoria, lo van a confrontar continuamente con este hecho. Es un profundo choque cultural que vive con mucho dolor y que se hará explícito en toda su crudeza en su relación matrimonial con una española.

### **Los vínculos de origen.**

Las relaciones con la familia de origen vienen marcadas, primariamente, por su nombre y por el sitio que ocupa en su familia.



*Somos nueve hermanos y yo soy el número tres. Todos del mismo padre, cinco de la misma madre, pero estábamos todos en la misma casa. En África no hay el término hermanastro, ni el término primo-hermano tampoco. Somos como hermanos, todos somos hermanos.*

Sin embargo, este orden familiar se verá trastocado por la adicción y la muerte de su hermano mayor, la enfermedad de su hermana mayor y su experiencia migratoria. Estos aspectos, a los que él añade el legado del nombre de su abuelo que, de alguna forma, lo hace heredero de un modo de situarse en el mundo. Sirifo nace como tercer hijo, pero será en realidad el hijo mayor y el responsable de sostener a toda la familia, sobre todo tras la muerte de su padre.

Las relaciones con su familia de origen giran, de alguna forma, en torno a su abuelo, es la casa donde vive sus primeros años; y a su madre. Su padre griot viaja constantemente, a veces por largos períodos de tiempo. Solo, o acompañado de la madre.

*De niño no tengo demasiados recuerdos buenos, sobre todo respecto a mis padres. Yo no sé por qué les quiero tanto, sinceramente, porque éramos muchos niños y yo no me acuerdo que mi padre me haya tocado la cabeza y me haya dado cariño; yo no me acuerdo de eso. Y se lo he dicho muchas veces cuando he sido mayor, después de que he estado aquí, sobre todo. Porque también estando en África ignoraba todo eso, creía que era algo natural, creía que era lo más normal de la vida. Pero al tener mi hijo yo aquí, pues me di cuenta de que no, y eso sí que siempre me ha dolido y se lo dicho. No he tenido cariño de mis padres como se hace aquí, si me dan un plato de arroz para ellos su deber estaba completo.*

El contacto con el mundo occidental y con otras formas de relacionarse en la familia, entre padres e hijos, abre a Sirifo un mundo nuevo que él acoge. Cuando mira hacia atrás, lo hace con una mirada diferente, más crítica, que le despierta cierta tristeza. A partir de esta comprensión, las relaciones que tiene con su hijo estarán marcadas por esa necesidad de compensar a través de su hijo, lo que él como hijo no pudo disfrutar.

*Creo que hoy en día entiendo el problema, que son ignorantes, era un modo de vida que no ellos solos eran así. Por eso yo siempre digo que Europa me ha enseñado mucho, y he hecho el esfuerzo de saber, no buscar dinero simplemente en Europa. Eso es algo para las familias mayoritariamente en África, tener un hijo y se acabó, darle un plato de arroz y esa es tu responsabilidad. De hecho, en mi casa enseñé a mis hermanos a que le den cariño a sus hijos, a que se sienten con ellos, a que salgan con ellos, a que paseen con ellos, porque lo hago con mis sobrinos, les enseñé el modelo de vida. Eso en Senegal sólo lo hacen los pijos. Y tiene que ser algo social, de todo el mundo, no de pijos ni nada y yo no he recibido nada de eso, absolutamente nada. Eso pues siempre me ha faltado. Y de hecho pues creo que al no tenerlo, le estoy dando y daré todo lo que pueda a mis hijos. Lo digo desde un dolor, una tristeza, pues sí, lo pasas mal, pero es bueno sacarlo. Es muy importante. Yo eso sólo lo hablo a veces con mi hijo, muchas veces, en decirle qué infancia he tenido, las oportunidades que no he tenido, eso lo hablo sólo con él. Porque nunca, nunca... Es como si lo escondiera. No porque me avergüenzo, no, en absoluto, pero sí que ves a tu hijo o a otros niños..., o gente de tu edad, con sus padres, "Voy a comer con mis padres", "Ay tal, mis padres...", y te sientes... ¡Joder! Y eso pues está bien hablarlo, porque te ayuda mucho.*

El nombre de su madre es Dialysira Cissokho y el de su padre Amadou Kouyate. Aunque siempre muestra respeto al hablar de su padre, su relación con él no fue tan cercana como con su abuelo. Como decía arriba, el padre griot se ausentaba del hogar por grandes temporadas. A veces también su madre viajaba con él. El niño se quedaba con su abuelo.

*Me gustaba mucho el fútbol y mi padre cada vez me pegaba, cada vez que iba a jugar al fútbol, era paliza tras paliza, y fatal. Pero aun así, yo les he querido. Al ser familia de músicos, mi padre viajaba dos años, no volvía a casa, muchas veces se iba sin mi madre, otras veces no. Eso era normal, la inmigración para nosotros; no del modelo que lo hacemos nosotros, venir a afincarte, a asentarte y tal... era más bien moverse, voy un año, vuelvo, tenga o no tenga, lo poco que tengo pues me lo traigo y así.*

Como el abuelo, la madre es una figura central en su vida. La mirada de la madre y sus palabras, su modo de resolver los conflictos. Las mujeres de Casamance, juegan un importante rol en tareas de mediación y de recuperación del equilibrio, algo que se

produce como una constante en todas las sociedades (Tomás, 2014: 173). Esta cercanía con su madre será importante en su manera de situarse en las relaciones, lo que también conllevará que gane un cierto protagonismo en su comunidad, ya que mantener la armonía es clave en las sociedades con orientación colectivista.

*Mi madre era muy buena persona, tranquila, de querer arreglar todos los problemas familiares que haya, pues es capaz de ponerse sus zapatos y de ir hasta donde hay que ir para que no haya conflicto en la familia, arreglándolo, hablando con uno con otro, con uno con otro... hasta conseguirlo. Y yo muchas veces, cuando estaba viva, me cabreaba con ella y le decía "Pero tú quién crees que eres, tú te tienes que descansar, si tú tienes la hipertensión tú no puedes andar por todos lados ahí, la gente tiene sus problemas", "No, no, es que hay que ayudar a la gente y son la familia. La familia nunca hay que estar de acuerdo a que se rompa la familia, nunca, hay que unir, y estamos para esto, tú lo que eres un niño que no sabes y tal..." Y ahora que ella no está, yo tengo esta sensación de que estoy con mi familia.*

La madre de Sirifo muere estando él en España, meses antes de que empecemos la historia de vida. Para Sirifo fue una pérdida muy dolorosa porque sentía a su madre como un gran apoyo, a la que llamada continuamente cuando necesitaba calmarse, o cuando tenía decisiones o conflictos que resolver. Su madre para él era casi como un *marabout* en los momentos de desesperanza.

*El marabout<sup>121</sup> como yo lo veo, hace roles de psicólogo, de sensibilizar, concienciar a la gente, más con la música, claro que no es tan profesional porque te dicen lo que quieres oír, dándote palizas en el corazón para que te tranquilices, "Que tú eres el más fuerte, pero el fuerte también perdona, ¿eh?" y cosas de esas, y consiguen una armonía fantástica... Y eso es lo que echo de menos, sobre todo en estos meses que he estado fatal, pues mucho. Porque*

---

<sup>121</sup> *Marabout* y *griot* son dos figuras clave dentro de la sociedad africana, senegalesa. El *marabout* es un sanador, una especie de terapeuta con un componente espiritual, incluso místico. (Llevot, 2012). Sobre el papel de los *marabout* en la inmigración senegalesa hay muchos estudios. Desarrolla una función de unificar la comunidad senegalesa fuera de Senegal (Moreno, 2006), aunque también es una figura a veces controvertida: "Sus roles se analizan de modo complejo por parte de los estudiosos, a veces como figuras de dominación e incluso de explotación laboral hacia los discípulos; otras veces, como líderes movilizadores de capital social, cultural y económico, cuyas obligaciones redistributivas y morales compensan sobradamente el esfuerzo de la comunidad." (Massó, 2012: 287).

*siempre aquí, siempre la he llamado a mi madre, cuando me siento mal, a las 6 de la mañana, a la hora que sea, yo la llamo y a veces solamente con mi voz ella ya sabe que estoy mal y me cuenta algo y empieza “Es que sabes hay una cosa aquella historia y tal...”. Y yo le digo “Mamá mira que la carta (tarjeta) se va a terminar, que no tengo dinero para tanto... Me pasa esto, estoy jodido, yo quiero volver a África”. Y ella “Pues vale, no pasa nada, ¿tú lo quieres hacer? Llámame por la tarde, ¿vale?”. Y conseguía relajarme y hacerme entrar en razón. Y por eso la echo de menos, me puedo quedar aquí tres años sin verla físicamente, o diez años... pero siempre que la necesitaba estaba ahí, por teléfono me daba una energía que me levanto y me como el mundo.*

Lo he escuchado a muchos inmigrantes, lo viven como un profundo temor, el no poder volver a ver a sus familiares en origen. Recuerdo a un chico, muy joven, de Gambia<sup>122</sup>. Había venido en patera a España desde Marruecos, tras un viaje a través de África que duró casi tres años en los que le robaron, pegaron y hasta encarcelaron. Llevaba en España ya dos años y no conseguía los papeles. Se me viene ahora recordar el dolor que sentía al contarme cómo su madre había muerto y no había podido verla. Cómo supo de su enfermedad y no tuvo dinero para mandarle y para viajar, porque tampoco hubiera podido volver a entrar en España. Una situación claustrofóbica a la que no se le ve la salida. Recuerdo muchas conversaciones con hombres y mujeres de distintas partes del mundo y con el mismo temor. Quizás esta sea una de las cosas que forman parte de ese sueño que todos sueñan. Es un temor que en Sirifo también está presente, continuamente.

*Mi mayor choque, a nivel personal, todavía, siendo sincero, todavía hay dos cosas que no supero en mi vida, que no he podido, no sé por qué. Lo he intentado tratar a nivel psicológico conmigo mismo y no he podido. Fue el fallecimiento de mi padre. Esa llamada de teléfono no hay quién me la quite de mi cabeza: Desde el año 2000 sigo soñando... Cada vez que suena mi teléfono y veo un número de África, me entra un pánico, un pánico que cuando lo cojo, lo primero, lo tengo que decir, “¿Va todo bien?”. Eso es algo que no he podido*

---

<sup>122</sup> El joven gambiano estaba en un asentamiento entre Palos de la Frontera y Moguer. La asociación en la que yo trabajaba tenía una casa de acogida y un programa para poder trasladar a personas indocumentadas que vivían en asentamientos a otras zonas donde había trabajo o centros donde podían quedarse por un tiempo sin tener que vivir a la intemperie y en condiciones de vida infrahumanas.

*superar en mi vida de la inmigración. Por desgracia fue la misma llamada de teléfono en el caso de mi madre. Esto me afecta mucho. No sé cómo lo domino ni sé cómo muchas veces llego a superarlo. (...) Es no haber podido recibir su bendición y escuchar sus últimas palabras, era mi sueño. He estado allí, hice un préstamo aquí para ir a echarle una mano. Y he vuelto, y supuestamente las cosas estaban mejor. Y a los cuatro meses falleció. (...) Simplemente, no sé por qué, las llamadas de teléfono me asustan. Eso es algo que espero que en algún momento en mi vida... O será para siempre, tampoco hay que borrarlo todo. También será bonito tenerlo, saber que eso pasó.*

Está esa soledad de no saber a quién decirle lo que te está pasando. Es raro pensar en un inmigrante y sentir que dentro de él, hay también un niño asustado, o un hombre perdido. Todos atravesamos por momentos en lo que nos gustaría que una madre nos acogiera y nos acunara, protegiéndonos de nosotros mismos. Esos momentos Sirifo los calmaba llamando a su madre, aunque no le contara lo que realmente le sucedía; de hecho, casi ningún inmigrante lo hace. No se permiten contar lo que realmente les sucede porque no quiere preocupar a los que está allí y porque no quieren que, desde allí, puedan creer que el proyecto migratorio esté el peligro. El fracaso es una palabra prohibida, un tabú. Pero sólo escuchar una voz, la voz de su madre, era una medicina para él.

Además de su madre, está la influencia y la huella de su abuelo materno. La figura del abuelo se erige en su memoria como un referente y una fuente de autoestima para él. Aspira todavía hoy a ser un gran músico como él.

*Fantástico, mi abuelo era fantástico, era un sabio dentro de la tribu que hacía cosas místicas... Ha sido muy respetado en el pueblo muy respetado. Y tocaba la kora genial, de los más grandes. Me llevó él al colegio, porque mi padre no quiso que fuera al colegio moderno, sino a estudiar el Corán<sup>123</sup>. Entonces mi abuelo dijo "No, mi tocayo va a ir al colegio francés", y me llevó a inscribirme al colegio<sup>124</sup>. Casi me crecí con él, tenía un montón de plantas, mangos, jardines tremendos, y claro yo era su nieto preferido. Siempre me hablaba de la kora, y la música, y de hecho pues mi abuela, cuando falleció mi abuelo yo ya me vine a*

---

<sup>123</sup> Se refiere a la Escuela Coránica.

<sup>124</sup> Senegal tiene un altísimo índice de analfabetismo, sobre todo en mujeres. Las reformas educativas se continúan tras la descolonización y se va avanzando muy poco a poco. (UNESCO, 2011; DPRE, 2004).

*Dakar para hacer la música al conservatorio.*

Sus dos tíos, Boubakar y Younoussa son también importantes para él por diferentes motivos. Boubakar porque lo ayuda y lo apoya estando en Senegal, lo lleva a estudiar al conservatorio de música de Dakar; es hermano de su madre, fallece un año antes que ella. Younoussa por ser un músico aventurero y artista, y ser el primero dentro de su familia en salir de África.

*Creo que son las personas importantes en mi vida, mi abuelo Sirifo, mi madre, mi tío Younoussa y mi tío Boubakar.*

*Boubakar, como él decía, primero era griot, músico, y luego gendarme. Es el que me enseñó a tocar la kora, me metió al conservatorio, me educó en lo que soy hoy. Que en paz descanse. Younoussa era artista, el primero de la familia en viajar en Europa y América. Era comprensivo, dialogante y simpático y aparte era karateca. Vivió gran parte de su vida en Canadá, en Montreal, allí tiene sus hijos. Era una persona que creía al mestizaje y lo fomentaba positivamente en la familia. Que en paz descanse.*

*Tengo un tío que está en una foto, que es mi tío preferido, tengo su foto, éste es mi tío preferido, Younoussa, éste es uno de los primeros senegaleses en ir en Canadá<sup>125</sup> en los años 70. Su hermano mayor fue el que me metió a mí en el conservatorio. En occidental, son hermanastros de mi madre. Este tío mío se llevaba súper bien con mi madre, la quería tanto a mi madre. Él le robó todos los oros, pendientes y todo lo que sea de oro, la billetera de mi madre, todo, para venderlo para sacarse el billete para Canadá. (...). Y fue el primero de la familia que salió así tan lejos, es un tío que lo admiro un montón. Tiene dos hijos allí, un hijo que se llama Sirifo como yo y una hija que le ha puesto un nombre muy artístico, Malaika que es como si dices ángeles<sup>126</sup>.*

---

<sup>125</sup> La inmigración senegalesa tiene una tradición en Francia, Italia y ahora en España, y también en Norteamérica y Canadá.

<sup>126</sup> *Malaika* es una palabra *swahili* que, como muchas palabras *swahili*, deriva del árabe. Tiene varios significados, pero el más común es el que dice Sirifo en su relato.

Younoussa, polígamo, tuvo problemas con la justicia de Canadá porque se casó allí con dos mujeres. Es normal la poligamia para los senegaleses, es muy normal que tengan mujeres en Senegal y otras en Europa, incluso a veces las europeas lo saben. Su tío Younoussa también era músico y lo confronta también con el fracaso del proyecto migratorio. Lo expulsan de Canadá por la poligamia pero no se atreve a volver a Senegal, a su pueblo, sin tener ya la posibilidad de volver a Canadá al perder la residencia. Se refugia en Costa de Marfil, donde fallece.

*Él no podía socialmente vivir en el pueblo, se fue a Costa de Marfil, haciendo creer a la familia que vuelve a Canadá. Y allí cogió una enfermedad y se murió en Costa de Marfil.*

Su tío Younoussa nos trae dos temas fundamentales en la relacionalidad de Sirifo: el miedo al fracaso del proyecto y la poligamia como vértice de un profundo iceberg en que subyacen la lealtad a los orígenes, el miedo al rechazo, y la rabia y la tristeza ante las dificultades que se generan en la relación intercultural con su pareja española. Abordaré estos temas un poco más adelante, para continuar ahora con la relaciones con sus hermanos y hermanas, y cómo éstas relaciones se ven afectadas por la situación migratoria de Sirifo.

Ya comenté que su modo de entender el parentesco es muy diferente al occidental, lo que dificultó mucho que pudiéramos hacer un genograma al uso. Las relaciones familiares se complejizan o se simplifican, no sabría cómo decirlo, tal vez sea simplemente más natural sentir que todos pertenecemos y que no importan tanto el grado o el nombre que le pongamos a nuestro vínculo familiar. Aunque Sirifo es el tercer hijo como ya dije, las situaciones que afectan a sus dos hermanos mayores (su hermana mayor tiene una discapacidad y su hermano mayor problemas de drogadicción), hacen que Sirifo pase a ocupar el lugar del hermano mayor. La muerte de su hermano mayor, poco antes que fallezca su madre, la vive con mucha impotencia y frustración.

*El único que ha luchado y que ha tenido la suerte de estar colaborando y ayudándola y hacerla feliz económicamente soy yo. Entonces al tener a su hija así y a su hijo varón en esta situación pues yo no sé por qué me salvé. No lo sé, pero me salvé y así fue. Ha sido muy duro, no sé de dónde saco fuerza. Pienso en ellos todos los días, nunca he creído que fuese algo negativo, siempre he creído que eso me motiva a creer en mí, a saber que no todo es dinero, pero que es importante.*

El turismo sexual en Gambia o en Senegal<sup>127</sup> y en otros países africanos, es una realidad. Hay muchas formas de colonialismo y de explotación que perduran en los países africanos y que continúan devastando vidas, de una manera directa o indirecta.

*En aquella época se estaba poniendo de moda en Senegal el turismo sexual, de que las mujeres occidentales con un poquitín de pelas iban allí y cogían al chaval más fuerte y tal. Y mi hermano cayó en ese mundo y empezó porque por si solo no podía comprarse cocaína en ningún momento. Y al estar con ella, pues empezó. Y ella después entendió que el chaval estaba fuera ya, y no vino más, volvió a su país. Y mi hermano empezó a achacarle problemas a todo el mundo, que si le tienen envidia, que si le han echado a su blanca como decía, que si le habían hecho vudú para que la blanca le dejase. Y de ahí ha ido a peor, peor, peor. Y ya no tenía ni para la droga ni para nada. Y yo me encerré en no ayudarle, porque cuando ella venía, él no quería saber nada de mí. Y me quedé unos años pasando de él; pero cuando cayó peor y mi madre todo el día llorando, pues fui a recogerlo, mandé dinero y se fueron a recogerlo, lo trajeron al pueblo y allí ha estado hasta que ha muerto.*

Las responsabilidades o cargas familiares, según como se mire, lo han agobiado durante años. Quizás haya sentido un peso excesivo por ocupar un lugar que realmente no le correspondía en el sistema familiar. La influencia de la cultura y de la pertenencia al clan familiar hace que esta situación se agudice. Como muchos senegaleses, Sirifo tendrá como objetivo construir una casa para la familia, una casa de ladrillos. Tras la muerte de los dos, pide a sus hermanos vivos que se apoyen entre ellos y vivan juntos en la casa de los padres.

---

<sup>127</sup> La película *Paraíso: Amor* (2012) del austríaco Ulrich Seidl refleja esta realidad del turismo sexual, el viaje de vacaciones de una mujer austríaca a Kenia en busca de un hombre con el que mantener relaciones sexuales.



*El caso de mi hermana, de mi hermano, siempre he tenido yo la carga de la familia y mi padre viviendo. Yo era como el mayor. Y mi padre se ha quedado enfermo tres años paralítico antes de morir. Murió con sesenta y seis en el año 2000. Su enfermedad duró tres años, lo llevé fatal económicamente, pues luchando para ayudarlo y al mismo tiempo me hacía cargo de la familia. Y mi madre a levantar a mi padre... Son muchos factores que la pobre no ha podido soportar. Siempre me hice cargo. Y ahora tengo un hermano que está atrás mío, que es el que me sigue, que se buscaba la vida en Dakar. Hablé con el marido de mi hermana, le dije de venir a la casa; porque yo he construido allí dos casas grandes, las he construido para mis padres. Yo no tengo casa, tengo un terreno sin nada, pero no he puesto ni un ladrillo, porque me ocupaba la casa de mis padres. Yo le dije que viniera a vivir a la casa con mi hermana y sus hijos para ayudar a la hermana mayor, y al hermano que me sigue a mí, que es más pequeño, que yo le dije de venir, para que haya ambiente en la casa, para que no haya tanta tristeza. Él está allí con su mujer y sus hijos. Entonces les he agrupado allí, para que estén juntos por lo menos y así puedan tener algo en armonía.*

De sus hermanos, sólo él ha emprendido un proyecto migratorio; y ahora, recientemente, un hermano pequeño que está en Suiza a raíz de su relación con una mujer europea mucho mayor que él, algo que le preocupa mucho por la experiencia dramática de su hermano mayor. Ha conseguido la residencia en Suiza.

Las personas inmigrantes despiertan envidia y admiración en sus lugares de origen. Y esto es algo que también preocupa mucho a Sirifo. El peso que ha sentido y siente con respecto a la obligación de mantener a su familia, es un peso que también encuentra en las relaciones con las personas de su comunidad.

*Y tengo esta sensación hoy en mi pueblo, es grande, se me respeta tanto que me da miedo de andar por la calle, porque sé que no tengo lo que ellos creen que soy, me da pánico en mi pueblo, me respetan muchísimo y eso para mí es un peso, es un peso muy grande, muy grande. Soy joven pero son cosas que me están pesando, que me han pesado en mi vida, que muchas veces lo he provocado yo, el hecho de venir a Europa, yo no sé si yo lo he provocado o el destino o cómo... Pero en este aspecto sí que me perjudicó porque me da pánico que la gente espere de mí siempre.*

La familia extensa y las obligaciones con el origen son un tema clave que atraviesa la vida de casi todas las personas inmigrantes y que trae muchas complicaciones a la hora de construir familias en el país de recepción. La concepción de la persona como individuo aislado no se entiende, no responde a su identidad. La identidad de Sirifo está fuertemente ligada a su comunidad y a su familia. El vínculo con el origen no lo puede romper ni el tiempo ni el espacio.

*Mi abuelo tenía dos mujeres. Se separó con la primera y se quedó la segunda esposa y ésta segunda tenía cuatro hijas y un varón. Pues mi madre, mis dos tíos ya estaban fuera. Así que hoy en día la responsabilidad mía que llevo personalmente es esta carga, esa tradición, porque la casa se llena: la hermana de mi padre, la hermanastra de mi padre, la hijastra de ella, la hija de la segunda mujer del marido de la hermana de mi padre, jajaja, todos... La gente del pueblo siguen viniendo en mi casa como si fuera vivo mi padre y la casa siempre está llena de gente; pero hijos de mi padre somos ocho o nueve, pero la casa hay más de quince. Y en los pueblos donde no hay instituto, cuando los alumnos llega la hora de ir al instituto, todos venían a Kolda y mi padre les cogía a ellos. Eso es el peso que tenemos encima, que sigue<sup>128</sup>... Cuando vivía mi madre yo le planteaba, "No tengo para mantener a tanta gente, que no puedo, que tal...". Y ella tan tranquila, "La gente comerá lo que tenga que comer, si tú no tienes pues Dios nos dará", con una fe tremenda, una tranquilidad. Y muchas veces llamo a estos alumnos y les digo "Decid a vuestro padre que participen, que para eso son vuestros padres", con mentalidad occidental. Me pasaba un poco, según mi madre. Pero hoy en día, me siento orgulloso de que ella estaba ayudando a la gente, hay muchos chicos que hoy por hoy están en la Universidad de Senegal gracias a que han pasado por la casa, si no, hubiesen fracasado. Esa es la satisfacción de uno; pero en el momento económico duro, uno no lo piensa igual; pero cuando tengo, no me importa.*

De nuevo una ambivalencia, los valores que siente que le transmite su tradición y esos nuevos valores que aprende en España. Intenta la síntesis y quiere que su familia en Senegal se beneficie de esos aprendizajes que él hace aquí. No es sólo lo económico lo que llega a Senegal, él no quiere que sólo sea el dinero lo que cambie o mejore un

---

<sup>128</sup> Tiene que ver con la concepción de familia y con el papel de la persona dentro de la familia.

poco la vida de su familia allí, sino también lo que cree que puede hacerlos más felices. Y por otra parte, los valores, las tradiciones que quiere conservar y que rememora con nostalgia. Son modos de relacionarse que echa de menos en España y que teme se vayan perdiendo en el propio Senegal. En el sur, peul, mandinkes/mandingas/mandigs y jolas, intentan conservarlos.

*Desde pequeños intentan inculcarnos este modo de vida, de que las cosas, de que todo es importante, "Cuando se te habla, escucha" y que tengas capacidad de mantenerlo todo. Es una manera de expresar que tú estás al tanto y tienes interés. Pero es mucho más eficaz para la generación en la que estamos escribir en el ordenador y todo eso. La tradición sigue, en Senegal, en Casamance, en los pueblos, cuando hay bautizo, cuando la gente se casa; sigue a un nivel menor, pero sigue. En Casamance, el sur, lo mantiene, y yo me siento orgulloso de que haya gente que siga manteniendo eso, no tenemos que perderlo todo. Así que las cosas cambian, pero no quiero olvidar estos valores, siempre los mantengo.*

### **La pareja y la descendencia.**

Una de las relaciones más importantes de Sirifo en España, se inicia en 1996 y se convertirá en una metáfora de las dificultades de las relaciones multiculturales: su mujer española.

*Conocí entonces a mi mujer, (...), la madre de mi hijo, en la primavera de 1996 y tuvimos a nuestro hijo Ibrahim en 1997. Después del nacimiento de Ibrahim nos casamos. Y vamos a vivir juntos... En el año 97 consigo la residencia.*

Su matrimonio va a convertirse para él en uno de sus mayores choques culturales. La idea del fracaso lo agobia y lo entristece. Si no aportar a la familia y no seguir fiel a las costumbres de su patria, se pueden interpretar como un fracaso; también es un fracaso en no poder mantener a la familia que construye en el país donde decide vivir su vida y tener un hijo. Aquí Sirifo se rompe. La tensión que vive intentando sostener un difícil equilibrio entre origen y destino, generan unos de los episodios centrales de su vida.

Las relaciones binacionales o mixtas están siendo recientemente un tema de estudio en auge (Miguel et al., 2015; Alaminos, 2009; Rodríguez, 2014, 2009, 2004; Albert y Masanet, 2008; Alemán y Lana, 2013; González, Vázquez y Álvarez, 2013; Giménez, 2003; Cortina y Esteve, 2006, 2012; Esteve y Cortina, 2011; Mora, Álvarez y González, 2012; Moscato, 2012; Sanjurjo, 2005; Steingress, 2009, 2012), sobre todo debido al incremento de este tipo de relaciones<sup>129</sup>, y a las expectativas que se generan en las relaciones de parejas mixtas como espacio privilegiado para la construcción de la interculturalidad.

Para comenzar, las tipologías de las familias vinculadas a la inmigración implican una gran diversidad:

TIPOLOGÍAS DE FAMILIAS VINCULADAS A LA INMIGRACIÓN (Giménez Romero, 2003)	
<p>TIPO A : POR EMIGRACIÓN DE LA FAMILIA Familias ya constituidas en origen que se incorporan a la sociedad de acogida:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familias sin hijos.</li> <li>- Familias que inmigran con sus hijos.</li> <li>- Familias con hijos y otros miembros.</li> <li>- Familias con varios núcleos que comparten cierto tiempo juntas en el destino.</li> </ul>	
<p>TIPO B: POR REAGRUPACIÓN FAMILIAR Familias que constituidas en origen han realizado poco a poco su incorporación en el destino, siendo especialmente relevante el primer miembro inmigrante. Tres subtipos:</p>	<p>De acuerdo al orden de llegada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegada de ambos padres.</li> <li>- Primero uno de los padres, luego otro y luego los hijos.</li> <li>- Primero uno de los padres y luego el otro con los hijos.</li> <li>- Llegada de uno de los padres seguido de alguno de los hijos y posteriormente el otro cónyuge.</li> </ul>
	<p>De acuerdo a la experiencia de reagrupación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De acuerdo a la normativa de reagrupación vigente.</li> <li>- Sin ninguno de los permisos correspondientes de cualquier de los miembros de la familia.</li> </ul>
	<p>De acuerdo al número de familiares</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Familia nuclear.</li> <li>- Familia incompleta.</li> </ul>

<sup>129</sup> Se ha pasado de un 5% en 200 a un 18% en 2011 (Miguel et al., 2015)

TIPO C: POR CREACIÓN DE VÍNCULOS FAMILIARES EN DESTINO Familias constituidas en el lugar de destino. Tres subtipos:	Según el tipo de unión, de hecho o matrimonio. - Parejas de la misma nacionalidad. - Parejas mixtas.
	Familias monoparentales - Hijos que conviven en destino con uno de los padres separados en origen. - Hijos que conviven en destino con uno de los padres separados en destino.
	Familias reconstituidas - Re-constitución de la unidad familiar previa ruptura en el país de origen.

Me voy a centrar exclusivamente en la parejas mixtas, parejas se han constituido en el país de recepción entre dos personas de nacionalidades distintas.

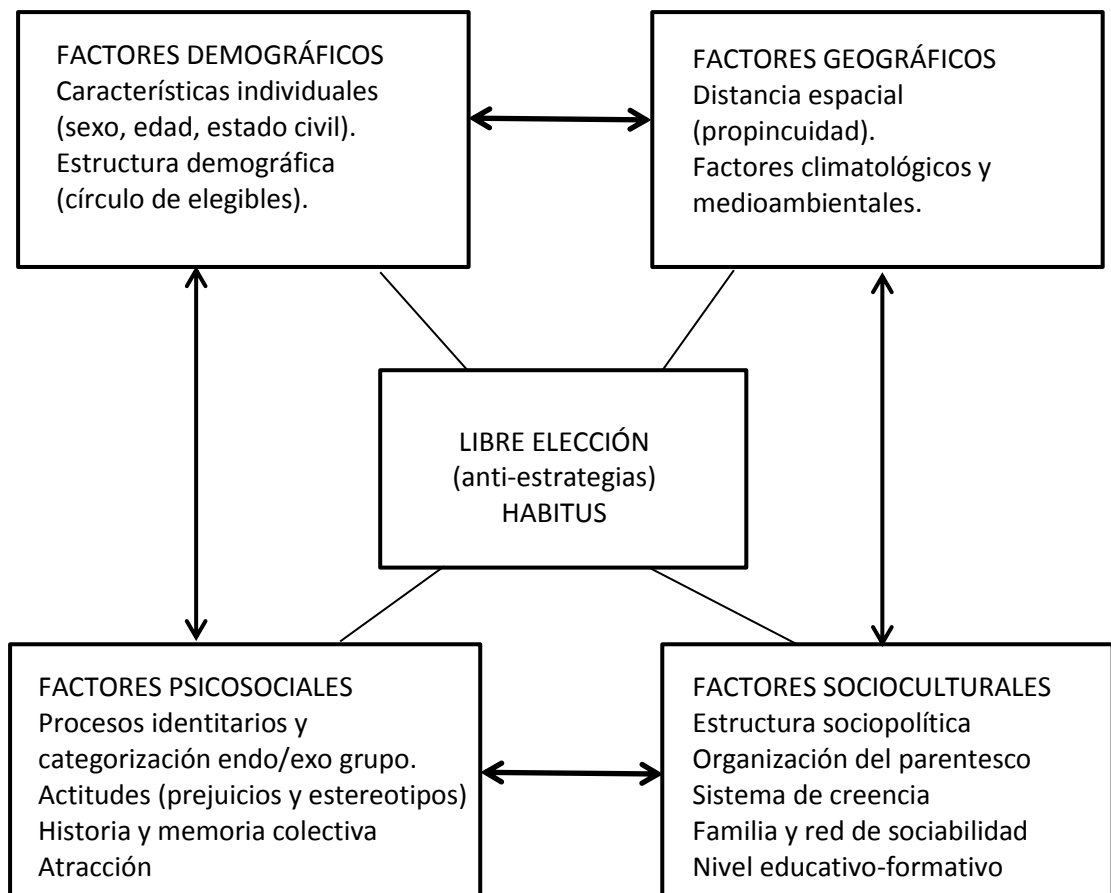
La nomenclatura también es diversa: matrimonio mixto o matrimonio binacional, o matrimonio antirracional en la literatura anglosajona, o matrimonio interétnico. (Albert y Masanet, 2008). La definición más usual remite a *“la unión entre individuos que pertenecen a contextos culturales, nacionales y/o religiosos diferentes.”* (Moscato, 2012: 36). Sin embargo, me inclino por la perspectiva que entiende a las parejas mixtas *“como agentes sociales que negocian nuevos proyectos de identificación cultural a nivel microsociológico dentro del marco de lo que Schütz, Berger, Luckmann y Habermas denominan el ‘mundo de la vida’. (...) Las parejas mixtas serían un ejemplo de este tipo de constelación social a partir de la diferencia cultural que exige un esfuerzo (y unas condiciones fuera de la norma) para solucionar una serie de problemas sociales y culturales relacionados con la integración y la cohesión social en las sociedades multiculturales. Es la diferencia cultural la que incita un nuevo tipo de comunicación transcultural cuyo efecto consiste en acercar lo que comúnmente se malinterpreta como «identidad cultural» a la realidad social cambiante.* (Steingress, 2012: 20).

Sirifo se casa profundamente enamorado (no como otros inmigrantes que se casan por papeles o por temas económicos, según dice él mismo).

*Y me casé por amor, diferente a muchos inmigrantes en casos que pueda haber, que creo que hay pero pocos, minoría, no ha sido ni por interés documentación, ni por interés económico, y eso me implicó, porque simplemente por amor. Y eso*

*me motivó a decir voy a dar el paso para adelante, voy a aprender, estoy dispuesto y quiero aprender, porque no quería perderla. (...) infinitamente le voy a dar las gracias, inconscientemente después de todos los choques, peleas y... todo lo que sea, pero reconozco que esta persona formó parte de mis principios.*

En relación al marco social de la elección de la pareja, los matrimonios por amor parecen ser más exógamos y más frecuentes cuanto más urbana sea la sociedad. (Albert y Masanet, 2008). En general, cuanto a los factores que influyen en la elección de la pareja, se citan factores demográficos, geográficos, psicosociales y socioculturales (Rodríguez, 2004: 37)



En el proceso de la migración, se produce una ruptura con los vínculos y los modos que la persona tiene en origen. Y, en sentido inverso, es necesario ir construyendo en el

país de destino, todo el universo afectivo y relacional que la persona necesita para su desarrollo. Pero quizás estas afirmaciones estén demasiado polarizadas, ya que la persona migrante deja sus vínculos en origen, pero no rompe con ellos, aunque necesite crear unas nuevas redes sociales y afectivas en el país de recepción. Los estudios sobre parejas mixtas, hablan de una serie de etapas en el ciclo de la familia que debe ir superándose para alcanzar un equilibrio sostenible. Estas etapas son: 1) Etapa de constitución o de idilio. 2) Etapa de la atracción por lo diferente a la aceptación de la diferencia. 3) Etapa de expansión, paternidad y relaciones de poder. Y, 4) Etapa de reducción y creación conjunta (Rodríguez, 2009).

Sirifo se casa profundamente enamorado, en una etapa de constitución o de idilio donde se deja llevar por el enamoramiento y donde confía en poder superar cualquier obstáculo. El modo de superarlo es negarlo, evitarlo o asimilar sin cuestionar lo que la otra persona le ofrece.

*Yo me enamoré y fue una asimilación excesiva, tremenda, porque borré todo lo mío, borré todo lo mío, sin pensar en las consecuencias, borré todo, no me hablaba con mis padres, pues cualquier persona que criticaba así a una blanca era un enemigo para mí, que seas de mi familia, que seas de donde seas.*

En un segundo momento, desde la curiosidad y la necesidad de sentirse aceptado en igualdad de condiciones, se entrega a la relación e intenta neutralizar cualquier posible rechazo desde una sobreexposición y un ofrecer más de lo que normalmente se pediría a cualquier persona del endogrupo. Hace cada vez más para ser aceptado, pero todavía no es del todo consciente de la situación desigualitaria en la que se encuentra.

*a ella se lo daba todo, todo lo económico, era una manera de decirle "Gano, haz lo que quieras con el dinero, no me importa, no estoy contigo por dinero porque no tienes dinero, lo que quiero que tú sepas que un negro puede tener dinero aquí también." No sé si está bien o mal pero lo hice, lo hice, en vez de prestar demasiada atención a otras necesidades. Tampoco me importaba, estaba tan feliz que no veía estas diferencias culturales ni tal, porque yo pues ya había superado la barrera de la adaptación, que es un peligro cuando pasas que no sé si se llamaría asimilación o desarraigado.*

Poco a poco empieza a tomar conciencia de que no es aceptado por el entorno. Y ante este hecho reacciona desde una posición de orgullo y de lucha de poder en la que acabará por hacerse mucho daño a sí mismo. Alaminos (2009) plantea que se puede establecer un continuo en cuanto a la afinidad cultural que existe en la pareja, que iría desde la máxima afinidad, lo que denomina *parejas mixtas interculturales simétricas*; hasta las parejas con un notable desequilibrio cultural, con una percepción jerárquica y no consensuada de alguna de las culturas, o *parejas mixtas asimétricas*. Las *parejas mixtas interculturales asimétricas*, “*presentan una relación asimétrica que disminuye las posibilidades de negociación intrafamiliar, especialmente en ciertas etapas del ciclo vital familiar.*” (Alemán y Lana, 2013). Teóricamente, la pareja mixta favorece que exista una mayor presencia de españoles en las redes de la persona inmigrante o extranjera, redes entre la que se incluye la familia de la pareja española. (Miguel et al., 2015: 169), lo que puede suponer una ventaja, pero en el caso de Sirifo no es de todo así. Su esposa es hija única y él siente una presencia excesiva de su entorno, una presión y una desconfianza. Su opción es demostrar a todos que se equivocan con él, lo que va generando un desgaste en la relación. Siente que sólo él lucha por mantener la relación aportando dinero, dejando la música, renunciando a todo lo que tiene que ver con su vida anterior, incluida su familia africana. Desde el sentimiento de fusión como estrategia en su dinámica identitaria (asimilación), Sirifo no percibe el coste interno que le va a suponer la pérdida de las aportaciones (afectivas sobre todo y de apoyo) de familia como comunidad de pertenencia.

*Sufrí un poco rechazos muy cercanos por ser tercermundista como me llamaban, de familiares hacían creer a la madre que no podía mantener a mi familia, que yo he venido simplemente para coger. Y yo, mi orgullo, me decía “Lucha, demuéstrale que ser negro no es eso; que eso viniendo del tercer mundo no viene a cuento.” Y, de hecho, se quedó dos años sin trabajar, y yo la mantenía con el orgullo de decirla “No te va a faltar nada y el negro te lo va a dar.”*

Como dijimos en el apartado dedicado a la identidad, los griot son tradicionalmente endogámicos, lo que hace que el matrimonio exogámico de Sirifo con una blanca no



sea aceptado por su familia de origen. Sirifo no escucha la oposición de sus padres a que se case con una occidental y decide apartarse de su familia, incluso dejando de hablarse con su padre.

*Después de haberme peleado con mi padre durante un año sin hablarle porque me he casado con una blanca; después de mandarle a mi madre donde no debo; después de todo, utilizando medios económicos para reconquistar a los míos. Vuelvo a reconciliarme con mi madre, después de tantos años de malentendidos o de follones por temas en los que yo creo, nos reconciamos, un par de años o tres después fallece. Entonces te queda todavía eso de decir "Mujer, no me entiendes, no valoras todo lo que he pasado, todo lo que he perdido, todos los valores".*

Poco a poco irá haciendo un trabajo de acercamiento para lograr que sus padres acaben aceptando un hecho consumado, es así como *"las parejas mixtas contribuyen a un cambio social, cuestionan la fidelidad a un sistema social dado y al grupo cultural de origen."* (Moscato, 2012: 36), y esto supone el pago de unos costes que no siempre alguna de las partes es capaz o está en situación de asumir, sobre todo a partir de los desequilibrios que se generan en la pareja entre *el dar y el tomar*. Cuando una parte (o las dos) siente que sólo ella da y no recibe, la pareja se tambalea.

También hay una serie de procesos que pueden estar en la base de la discriminación de las parejas mixtas (Moscato, 2012): 1) Los estereotipos. 2) El cultural camoufflage, que es una estrategia en la que se usa un estereotipo para justificar comportamientos y costumbres típicas de la propia cultura. 3) La miscommunication: ante una comunicación poco clara o inadecuada se generan malentendidos y conflictos. Por ejemplo, la percepción de mensajes negativos en relación a la pareja en el entorno o en los contextos que la rodean (familias, trabajo, vecinos, escuela, etc.). Estos mensajes crean mucha ansiedad y pueden incidir en la vulnerabilidad de la pareja. Pero este momento de ansiedad se puede superar si ambas partes dan el paso de aceptarse en todo lo que son y desarrollan estrategias de negociación internas y externas que les encuentren los espacios de encuentro donde se pueda producir la hibridación. Los resultados del estudio de Moscato (2012) sugieren que el apoyo social tiene un papel

protector sobre la calidad de la relación marital así como sobre la satisfacción vital; y que lo que incide más negativamente es la percepción de mensajes discriminatorios hacia la familia intercultural. Pero aun existiendo este apoyo social, lo fundamental siempre es que el miembro de la pareja que está en minoría, la persona extranjera, se sienta vista y aceptada por la otra parte. La persona extranjera se abre a la pareja en su proceso de adaptación y aculturación, pero cuando la aculturación se percibe y se vive como una asimilación de lo que es propio, lo que se genera es un *replegamiento identitario*. Si la persona pertenece, como es el caso, a una cultural con una orientación colectivista, donde las relaciones familiares y la pertenencia a la comunidad se sitúan por encima del sentimiento de la persona como ser individual. Pasado un tiempo de equilibrio inestable y de tensiones, la pareja se adentra en una etapa de expansión, paternidad y relaciones de poder (Rodríguez, 2009).

*Cuando tuvimos nuestro hijo, he estado siempre diciéndole “Tenemos que ir a África, mi familia te tiene que conocer, creo que al conocerte, al verte y que yo estoy feliz, me dejarán en paz, mientras que no hagamos este paso me van a dar...” y sabes, la familia es muy fuerte. Pero Ana no quería, no, nunca ha ido. Y creo que cuando las cosas fracasan, pues le di razón a mis padres, si hubiese hecho lo que me habían dicho mis padres hoy no estaría sufriendo todo esto. Pero fíjate, no le hice caso a mi padre, yo a mi bola, que si tal, que si el otro, y al final eso no funciona, no funciona. ¿Por qué? pues por varios motivos, no es culpable ella, será injusto que yo la culpara del fracaso sólo a ella, injusto. La culpa es de los dos. O bien hay que tener capacidad para ver que toda cosa tiene fin, nada es eterno, por enfermedad, por muerte, por incapacidad mental, que yo lo llamaría así, porque si ya no razonamos es porque no tenemos más capacidad y esto bloquea todo tipo de creatividad, de inspiración, de comunicación, lo bloquea todo y nos quedamos vacíos. Y al quedarse tan vacío pues uno recula, simplemente las cosas no funcionan por varios motivos, no una, no es solo una que puede destrozar una relación bien construida.*

Cuando la hibridación no ha sido posible, no se podrá acceder a lo que Rodríguez (2009) llama la “Etapa de reducción y creación conjunta”.

*Me cabreaba un montón cuando llegaba la Fiesta del Rocío se preocupaba en hacer préstamo donde haga falta, para pagar la Hermandad, para ir y no se tomaba tan en serio, o no se molestaba tanto para que fuéramos a África. Y cuando llegó esto ya, le dije "Lo tuyo es demasiado, me quieres pero no quieres a los míos, no te puede entender." Yo me sentía fatal, porque yo ahí he hecho una cosa que al mismo tiempo para complacer a mis padres y para reconciliarme con los míos, pero la veía culpable, porque la veía que me podía ayudar, porque yo ya me estaba integrando aquí, adaptándome aquí, y estaba bien con ella y con mi hijo, y la culpaba ¿por qué no hiciste esto? No sé. Yo creo que no lo hizo por ignorancia, simplemente no se creía que eso se podía llegar a hacer. Al desconocer de dónde vengo, al desconocer todo y simplemente me veía a mí, simplemente cómo razonaba, simplemente cómo yo me comportaba, se conformaba con eso.*

La pareja lo percibe separado de su entorno de origen, lo ve como individuo y no como un ser con cultura inmerso en un universo relacional. Desde el otro lado, justamente Sirifo se empieza a percibir a sí mismo como ser cultural; de alguna forma, hasta este momento, Sirifo se había limitado a vivir sin necesidad de llevar a cabo ninguna toma de conciencia sobre sus ideas-guía, sus patrones o pautas de conducta, sus maneras de significar el mundo. El contacto multicultural y la ruptura de la hegemonía con su entorno, su inmersión en un contexto de sentido ajeno al propio, lo confronta consigo mismo. Un movimiento de acercamiento, una necesidad de cambio, un arriesgado paso adelante, lo hace innovar creativamente al romper lo esperado, las expectativas que desde su origen, reclamaban un matrimonio según las costumbres y la tradición de su comunidad cultural; del mismo modo, la mujer española que se casa con él también participa de esa transgresión frente a su endogrupo. Justo esa transgresión es la que les va a posibilitar a ambos el dar un giro a sus discursos, el ampliar las perspectivas que sobre la realidad han recibido de sus respectivos mundos de vida. Para conseguir este nuevo espacio de crecimiento desde la aportación de ambos, desde el respeto y desde la reapropiaciones subjetivas que consideren llevar a cabo con respecto a sus universos culturales de origen, será necesario llevar a cabo la descentración. Atravesar el sitio de la verdad absoluta, de la comodidad y de inconsciencia, es imprescindible para poder mirar al Otro desde la curiosidad, desde la apertura, y no desde el juicio.

En este proceso es donde Sirifo se empieza a sentir solo.

*Y no sabía que atrás mío, mi vida está conducida por los que están allí. Y ella no entendía que a la edad que yo tengo, que mi vida la están conduciendo otros, no lo entiende ni ahora. Pues, y yo sé que pues nací en este circuito, soy uno de mi familia, que intento cambiar cosas, pero que mi familia está allí.*

Negociar no es abandonar lo propio. Desde el abandono de lo que uno siente que es no es posible el acercamiento al Otro. El acercamiento se produce desde lo que soy en este momento y voy al encuentro llevando conmigo todo lo que me acompaña. La tensión entre las familias de origen se hace presente. Ambas partes siente miedo de perder al miembro en el exogrupo. La familia africana de Sirifo presiona y tiene miedo a perder a su hijo. Lo mismo le sucederá, más tarde, al propio Sirifo con su hijo español, igual que les ocurre a muchos padres y madres inmigrantes con sus hijos de segunda generación. Y es muy importante que emitamos juicios nosotros mismo, porque el riesgo de caer en tomar partido o en señalar lo que está bien o no, nos debía totalmente del sentido de la interculturalidad. Lo único que tenemos que enfocar ahora es la necesidad y el sentimiento de las personas envueltas en la relación, para que puedan mostrar y expresar con libertad eso que sienten y demandan, sin miedo a ser juzgados, o menospreciados, o invisibilizados.

El golpe que sufre el “yo ideal” de Sirifo ante el fracaso de su matrimonio, su idea del mestizaje, el referente de su tío Younoussa (cuyo matrimonio también acaba por la poligamia), será muy fuerte. No solo estará presente en ese golpe el “sueño que se rompe”, sino el amor que siente por una persona por la que no se siente visto ni valorado en todas sus dimensiones como persona, donde lo cultural –ahora- toma un protagonismo inesperado al principio, y se coloca –lejos del exotismo que pudo resultar atractivo en un primer momento-, como un muro en medio de la pareja.

*yo era una de las personas seguro de que mi matrimonio me iba a morir dentro de esto. Porque para mí era un reto, de demostrar al mundo y a mis familiares en África, y a muchos conocidos, porque había muchos discursos de que un matrimonio mixto, no madura, no dura, no van a envejecer juntos. Y yo era como decir, no es cierto, la prueba soy yo, será verdad o no, todavía sigo pensando que se puede, sigo pensando que se puede, porque reconozco mis errores, reconozco la falta de comunicación, la falta de transparencia, el miedo. (...) pues sí que renuncié, en decir que esto no va a salir adelante, me dejé, y me cansé. Y te quedas sin ideas, bloqueado, eso es lo que hace renunciar. Yo ahora trabajo con otros casados y les transmito mi ilusión, para que sean las tuyas, que pueden, pueden y deben de poder ¿Por qué no? Yo creo en esta interculturalidad, creo en ella.*

Algunos estudios sobre la resiliencia en los matrimonios mixtos, sostiene que existen una serie de factores que intervienen en la capacidad o en la habilidad para superar las situaciones que generan estrés al sistema o a la relación: aspectos personales (factores cognitivos, sociabilidad, expresividad, autoestima positiva, locus de control interno,...), entorno familiar (seguridad, afecto, cercanía,...), y apoyo social o externo (redes, familia extensa, escuela, vecindad, asociaciones,...) (González, Vázquez y Álvarez, 2013). Cuando algunos de estos aspectos son débiles o flaquean, la capacidad o la habilidad de la resiliencia se ve afectada. La poligamia de Sirifo vendrá a sumarse al cúmulo de incomprensiones y desencuentros que acechan a la pareja.

Moreno (2006) sostiene que la poligamia está muy extendida en Senegal, aunque es una práctica que se está debilitando. Aunque esta autora estudia, sobre todo, a senegaleses de la etnia wolof, con alto índice de poligamia, lo cierto es que es una práctica extendida. Sirifo narra la poligamia de su abuelo materno y la de su padre. En Senegal se suele elegir al cónyuge dentro del círculo familiar y dentro de la misma comunidad étnica; si la persona es de otra comunidad cultural, se pide que, al menos, sea de la misma religión. En las parejas mixtas funciona tanto la endogamia como la poligamia. Pero en el contexto de la migración, la poligamia parece adquirir otros valores aparte de los que se le asignan en el país de origen<sup>130</sup>; o, al menos, eso se

---

<sup>130</sup> Creencias como que cuantas más mujeres tenga un hombre más suerte tendrá en la vida, o el prestigio social que se asocia a tener varias mujeres (Moreno, 2006).

percibe en el relato que hace Sirifo de su decisión de casarse con una mujer senegalesa en su país.

Cuando llega el momento propicio para casarse, Sirifo empieza a sentir la presión de su familia; esta presión se agudiza cuando Sirifo venga a España. A lo que forma parte de una tradición o costumbre, se añade el percibir el matrimonio en Senegal como una forma de hacer que el hijo emigrado no pierda la pertenencia, siga formando parte de la familia, él y su descendencia. Tarde o temprano, las raíces se imponen: no se puede negociar acerca de la familia de origen.

*Yo tuve esta presión por casarme y siempre dije no. “No, yo no me voy a casar, yo no pienso casarme ahora”, mi objetivo es ser el más grande músico, tocar la kora y que todo el mundo se enterara que existo, ése es mi objetivo. Mi padre, “Pero si ya medio Dakar te conoce, si medio Dakar...” (...) Pero claro él siguió con eso, siguió con eso... Yo vine aquí, pues más razón tenía mi padre en seguir porque si Dakar era el top para él, pues imagínate que estoy en España, ya es el top-top, el no va más... Y que no, que no, que no, que no. Y se lo dije así tan claro, a la que aquella época era mi novia. Le dije, “Tengo un problema muy serio, muy serio, tarde o pronto yo me casaré en África. Será el matrimonio de Senegal, será por un día y al día siguiente no existe, pero lo tendré que hacer en algún momento en mi vida”. Pues no me tomó en serio, porque pues no sé.*

El fallecimiento de su padre, la culpabilidad que siente desde la lejanía, el no haber podido estar con él en sus últimos momentos, hacen que Sirifo acabe cediendo a la presión de su madre.

*Mi padre había fallecido, y mi madre seguía con la misma historia, pues venga, pues tal, cástate aquí, pues tal. Para ellos era lo más lógico, de antes de morirse ver -como yo le pido a mi hijo-, ver un nieto y ver una familia de tu hijo. Y lo hice. Y lo hice. Y lo dije a mi mujer aquí. Así que yo he estado casado con africana y con española al mismo tiempo. Y la española sabía que la africana existe y la africana sabía que la española existe. (...)*

*Pues, al final, porque me quería y la entiendo, pues que me quería, aceptó de que yo me casaría en África, pero de que no podía tener hijos allí. Y le dije “Esto es imposible, no me puedo acostar con una mujer que también está con derecho, que es mi mujer, y que querrá tener hijos.” Pero ahora mismo no, pues claro ya entra en el sistema occidental, ahora mismo no, un poco más adelante. Y yo fui y tuve una hija. Y creo que ése no ha sido el problema, porque ella sabía que yo le había dicho desde que éramos novios que alguna vez pasaría y ella reconocía su falta de apoyo a no acompañarme a África para que todo eso no pasara.*

Sirifo creía que si mujer española lo hubiera acompañado a Senegal, hubiera conocido a su familia, ésta se hubiera tranquilizado de algún modo y las presiones habrían acabado. Su pareja nunca viajó a África. Es como si entre ellos fueran creciendo invisibles barreras o limitaciones (el miedo, la soledad, las presiones sociales, el desconocimiento,...), que finalmente acabaron por imponerse al persistir en un día a día donde los encuentros se volvieron, cada vez, más escasos.

Steingress (2012) adopta una interesante perspectiva ante la realidad de los matrimonios mixtos. Parte de la idea de que la literatura sobre el tema se ha centrado, históricamente, en enfocar el potencial de estas relaciones interétnicas en su capacidad de reducir la conflictividad presente en la multiculturalidad y de potenciar la cohesión social. El telón de fondo de este planteamiento partía de la consideración de la cultura nacional como un marco en el que las personas extranjeras tenía que asimilarse. Sin embargo, la multiculturalidad *“requiere una dinámica social y cultural que vaya más allá de una integración mediante asimilación: requiere reconocer el papel y la importancia de los procesos de hibridación transcultural.”* (2012: 16). El espacio que generan las parejas mixtas, si es analizado desde una perspectiva que llama microscópica, permite el análisis de los procesos interactivos y simbólicos entre los componentes que forman una pareja mixta. Los aspectos que se consideran relevantes de estos procesos serán: cómo se desarrolla la asimilación cultural mutua; cómo se construyen los nuevos productos culturales a partir de la interacción de la pareja en relación con su entorno social; y, por último, qué impacto tienen estos nuevos productos culturales fruto de la hibridación en la sociedad de acogida y en el cambio cultural.

De este modo, Steingress resalta “*la importancia de los matrimonios mixtos como un microsistema social en el que los actores sociales negocian directamente una convención para la cohabitación basándose en sus diferencias culturales y sus biografías individuales.*” (2012: 35).

Asumir sin más un fracaso no tiene sentido. La transformación vivida por las personas en la relación interétnica se ha producido ya. Como decía en el capítulo 2, situarte frente al Otro, te cuestiona, porque el Otro nos pregunta radicalmente acerca de nosotros y de nuestra visión del mundo, por nuestro universo de sentido. Ése movimiento es el que provoca la transformación, la conciencia y el autoconocimiento.

*Después de mi divorcio yo me he preocupado en analizar, en buscar por qué no funcionan las relaciones interculturales hombre-mujer ¿Por qué no funcionan? ¿Por qué tienen fecha de caducidad? ¿Por qué? Me he preocupado, he hecho entrevistas, a mi modo, a mi manera, me he acercado a inmigrantes que están casados, que han estado casados, me he acercado a chicas españolas que han estado casadas, que están casadas con inmigrantes... Porque yo lo achacaba, pues la gente no tenemos capacidad... porque siempre volvemos a achacarlo todo a la cultura. Y realmente la cultura somos nosotros mismos, cada individuo es una cultura, pero por qué tenemos que generalizarlo en decir “Es que es vuestra cultura...”, tanto por parte de los inmigrantes, tanto por parte de las españolas y mi conclusión es que no tenía nada que ver, nada que ver: ni el inmigrante conocía a la española, ni a la cultura española, ni le importaba, ni la española..., no. Eran dos personas físicamente que estaban interesados en sí físicamente, y que han llegado a este acuerdo físicamente inconscientemente, pero en ningún momento cada uno de ellos se han planteado en ver a quién tengo delante mía.*

La reflexión y la indagación acerca de lo que él considera un fracaso en su relación matrimonial lo alienta a indagar acerca de los ámbitos donde se producen los choques, teniendo como modelo su propia experiencia. A partir de lo vivido por él, se plantea un proceso de indagación y de contrastación de sus hipótesis al confrontar con las experiencias vividas por otras personas inmigrantes y españolas.



*Simplemente mi experiencia es la que he puesto en la mesa. “Es que pues este tío es que tal, que siempre habla de Senegal, pero él vive aquí... lo que gana siempre lo manda a Senegal”, “Vale eso ya lo he vivido, ¿Y tú?”, “No, pues, siempre vamos a comer fuera, siempre que llamas mucho a Senegal...”, “Vale, tú que tienes una mujer en Senegal”. Yo le hago una entrevista a cada uno en profundidad. “Tú dime toda la verdad, ¿tienes mujer en Senegal? ¿te has casado allí? ¿tus padres quieren que te cases allí?”, “Sería un orgullo para ellos”, “¿Tú lo vas a hacer, o lo has hecho?”, “No lo he hecho todavía”, “¿Tienes intención de hacerlo?” “Hombre, pues creo que sí”, “¡Ah! Pues vale fantástico, punto clave que tienes que hablarlo con ella, háblalo. Ella intentará impedirlo ¿Cómo? Pues demostrándote su amor. Pero si no se lo dices, pues mal, la estás mintiendo, dile que no eres tú solo”, “Señora, este chico si te hace creer que todas las decisiones las toma él es mentira, tanto yo como él estamos obligados por los que están atrás y tú tienes que colaborar en ello. Los demás luchan por su interés, para no perderlo, para que él esté con ellos, para que ellos estén bien. Y tú quieres estar bien, lucha por esto. Así que tienes que enterarte, no solamente a través de él, desconecta a veces de él, aprende cosas de su cultura y no lo tomas de manera negativa, reformúlalo positivamente, expónselo de otra manera y lo entenderá, la comunicación es lo más importante, hablar de esos temas. No podéis quedaros aquí como, ‘¡Ah! Vístete, nos vamos fuera, hacemos el amor y punto y tal’, esto no soluciona las cosas.” Y hoy por hoy se sienten muy, muy bien. Te digo, es un orgullo ver cuando la gente dan este paso.*

Estos elementos clave son: el vínculo de pertenencia con la familia de origen y la consideración de la identidad propia desde la pertenencia a la familia y a la comunidad de origen; las lealtades con los que se quedaron en África y hacia los que se mantiene no solo un respeto, sino también una obligación de ayuda prácticamente de por vida; la conservación de prácticas culturales de origen como una estrategia para contentar las demandas de la comunidad de origen y calmar las negociaciones y escisiones que se producen en la persona que vive a caballo entre dos mundos-de-vida, que en el caso de los senegaleses, puede consistir en contraer matrimonio con una mujer senegalesa que permanece en origen y que no es reagrupada. Dice Moreno (2006: 78) que mantener un espacio propio es fundamental para el senegalés porque *“así es como cubre necesidades sociales y simbólicas importantes que suponen la reafirmación de su identidad senegalesa, de su identidad como parte de una comunidad diferenciada.”* Es una necesidad de estar entre los suyos y de sentir que los suyos están cerca (tanto en

lo material como en lo simbólico o en lo emocional). Estas necesidades a veces no son entendidas por la pareja española, o no son admitidas. Pueden ocultarse, pueden generarse choques si se cuentan, en cualquier caso se viven como dificultades dentro de la pareja. Si la pareja española ha sido “ciega” a las diferencias culturales, éstas acabarán por hacerse visibles de una u otra forma en la convivencia, con el paso del tiempo.

*(...) mientras ella no sea consciente de que yo nací en un mundo llamado África, y en un pueblo llamado Kolda, todavía a 600 km de la capital, donde hay menos coches que en toda África, que yo no puedo razonar continuamente como un occidental. A veces tengo que reaccionar como uno de Kolda, y que no he tenido unos estudios de Universidad ni en Kolda ni aquí, hago lo que puedo, con unas ganas de mejorar. Pero claro si siempre me quieres ver como el don sabetodo, te llevas una decepción... Ella se la ha creado esta ilusión, así que eso es lo que le pasa, y eso es lo que yo pues intento a que sea consciente. Su hijo tiene un padre que es negro, que es africano y de familia pobre, no le hagas creer todo las ilusiones del mundo maravilloso de aquí a este niño. Quiero que mi hijo luche. Quiero que mi hijo sepa valorar a ellos también, que sepa que ellos también le pertenecen.*

Cuando estas diferencias surgen, o se lleva a cabo un proceso de descentramiento y de acercamiento al universo cultural de la pareja extranjera, desde el respeto, la negociación y la disposición a la apertura y a la transformación de lo se considera como propio; o, la relación acaba por resentirse e incluso romperse.

*El amor se podía haber terminado. Si se hubiese terminado simplemente porque se ha terminado el sentimiento, se entiende más que cuando el discurso que te dice es porque eres diferente. Yo prefiero que algún día que me diga que no te quería más, eso lo entendería. No me digas, “Es que tú has cambiado, tú con tu gente...”. No, “Mi gente no son culpables, yo tampoco soy culpable, ni tú eres culpable. Yo no ataco a los tuyos porque les conozco, simplemente tú, eres tú que no estabas dispuesta a ver, o a bañarte dentro de esta agua, tú no te atreviste, y aquí no hay otro culpable.” Cuando ve que “¡Uh! Si me meto ahí, joder es que me voy a ver a mí mismo ¡macho!” Prefieres decir no.*

La aparición de un hijo añade complejidad a la situación de la persona inmigrante. Hay distintos matices si el hijo está en el país de origen y es reagrupado (también es importante la edad en la que el hijo o la hija es reagrupado, si ha tenido una socialización primaria o secundaria en origen, etc.); o si es un hijo que nace en el nuevo país. Como señalé en el Capítulo 2, los proyectos migratorios van evolucionando y transformándose. Si es un proyecto que, originalmente, se condensaba en un tiempo determinado para ahorrar y volver, las demandas y la situación en la sociedad de recepción pueden hacer que se alargue en el tiempo, y las necesidades relaciones de la persona inmigrante pueden hacer que piense en la reagrupación o en construir una familia en el propio país de recepción. En el caso de Sirifo, no accedió a casarse antes de su viaje a Europa, aunque por su edad y al poder mantenerse a sí mismo, hubiera sido lo esperado en función de las costumbres senegalesas. Será en ya en España cuando decida construir una familia y donde nacerá su hijo.

En los primeros momentos, estando en una etapa donde Sirifo “*se olvida de sí*” en el sentido de abrirse a la aculturación y a demostrar que él puede hacer lo mismo que cualquier español, no atiende la necesidad de transmitir a su hijo su pertenencia cultural.

*No me ocupé de enseñarle mi idioma a Ibrahim, mi preocupación era que todo el barrio tenía que ver que mi niño no le falta nada: que salen los Reyes Magos, pues mi niño en el barrio tenía que salir con los más bonitos; que salió la GameBoy, que valía 300 euros, mi niño tenía que ser el primero en tenerlo; la Play, mi niño tenía que ser el primero en tenerlo; el iPhone; todo, portátil, todo lo que haga falta. Y mi niño tenía que ir de los más elegantes en el barrio. Ésta era mi preocupación, pues la sociedad muchas veces es injusta. Y la madre me seguía el juego, como si realmente ella también lo que le importaba era eso, protegerse del decir...*

Pero esta situación se irá transformando con el paso del tiempo, con el deterioro de la relación con su pareja y, finalmente con el divorcio.

En el replegamiento identitario que vive Sirifo al buscar apoyo, seguridad y aceptación en la comunidad de origen, a través de la vivencia de su pertenencia, asumiendo –por ejemplo- el ejercicio de determinadas prácticas culturales –matrimonio en origen-, se irá plasmando también en la relación con su hijo.

Los padres inmigrantes suelen sentir que la sociedad occidental puede robarles a sus hijos, que los puede alejar de ellos, de sus raíces, de la cultura de sus antepasados. Esto sucede no sólo en caso de los senegaleses, sino de los inmigrantes en general. Las influencias del entorno, de los medios de comunicación, de las amistades españolas o de la escuela, pueden ser vividas con cierta ansiedad dentro de las familias, una ansiedad que será mayor o menor en función del papel que decidan jugar los diferentes agentes de la sociedad receptora con los que sus hijos, y ellos mismos como familia, entren en relación. Cuanto más cerrazón o poco respeto muestren estos agentes ante las diferencias culturales, mayor será el repliegue en lo propio y más difícil será la convivencia<sup>131</sup>.

*Soy muy celoso con mi hijo, así hablando en plata y diciéndote realmente quién es Sirifo, soy muy celoso con la educación occidental, occidental mal enfocada, sabiendo con qué gente ella está rodeada. Lo sé, he vivido 13 años casi en su entorno, de que alguien donde no se habla ni respetuosamente de la inmigración, ni respetuosamente de los negros, ni respetuosamente de los gitanos... No quiero que ese tipo de gente esté educando a mi hijo, siendo yo inmigrante.*

Sirifo, por una parte, proyecta en el hijo la esperanza de que pueda vivir una hibridación en la que él siente que tiene límites, áreas donde nunca será posible porque pertenece, siempre mantendrá la lealtad en su corazón, hacia uno de esos dos mundos entre los que vive. Por otra parte, teme que su hijo nunca llegue a conocerlo plenamente ni entienda su cultura de origen y sus motivaciones más profundas.

---

<sup>131</sup> Si la postura que asume la familia inmigrantes es la de adoptar una estrategia de asimilación, es muy probable que a la larga se produzcan los conflictos que aparentemente pueden quedar latentes.

*Yo siento un miedo muy grande, infinito, mucho miedo de perder mi hijo. Te tenemos un piso donde yo he aportado casi el 80% más, lo he pagado yo y yo la dejo el piso a ella y a mi hijo. (...) Pero lo único que le he pedido, y se lo he pedido y no lo ha respetado, porque no tengo familia aquí, no tengo nada, puedo tener lo material pero no tengo nada que sea más importante que mi hijo, y lo único que puedo decir que es mío y válido aquí es mi hijo. Así que se la pido que en todo momento cuando algo no funcione entre nosotros, que lo único que puede hacer es ayudarme a que yo tenga una relación magnífica con mi hijo, pero cuando ella intente alejar mi hijo de mí que sepa que está haciendo el daño más grande que se me ha hecho en mi vida.*

*Es lo que me entristece... Después por la falta de comunicación y tal, que mi hijo no conoce mucho estas realidades mías, no lo conoce y pues, no tiene esta curiosidad por la edad que tiene y me gustaría, me gustaría ayudarle a que descubriera esta realidad. Ha ido en África, cierto, y volverá, cuando tenga yo pelas pues siempre le llevaré. Pero, claro, hay ciertas cosas que me gustaría que él supiera de dónde vengo, y quien soy realmente, y por qué estoy aquí, y por qué le he tenido a él (...) Y le explico, le explico... Y cuando hay choques yo le digo muchas veces que no he querido pero que he podido alejarme de mi padre, de mi madre, de mis hermanos, mis hermanas y del entorno donde crecí y todo eso, para venirme para acá con un objetivo que la mayoría en principio tenemos en común, buscar dinero, lo económico y pues buscar poder, reconocimiento...*

*A mi hijo le gusta más la percusión, sí le gusta a veces que yo le toque la kora, "Papá, ¿por qué no tocas la kora?". Por ejemplo ha estado aquí dos semanas conmigo, y cuando vengo del trabajo, está aquí todo el día jugando a la Play con sus cosas y yo vengo a estas horas y le digo "Venga vamos a dar un paseíto", y me dice "No papá, quiero que me toques la kora, que me voy a ir pronto a Sevilla". Tocarle la kora es maravilloso, se me caen las lágrimas muchas veces. Tengo un tema que he creado para él, el tema lo tengo ya hará tres años, lo tengo tan dominado el tema que puedo estar tocándolo un día entero y no me canso, porque es como si le hablase a él, me comunico a través del ritmo que he llamado Ibrahim<sup>132</sup>. Muchas veces cuando estoy triste lo cojo, y es el único tema que me gusta repetir sin cansarme, sí, es maravilloso. El mundo es fuerte, es muy fuerte, pasan cosas fantásticas, fantásticas...*

---

<sup>132</sup> Ibrahim es el nombre de su hijo, su primer hijo.

Consciente de cómo se apoya en su hijo, de cómo coloca en él toda su fuerza y el deseo de que para él sea diferente.

*Muchas veces me planteo, yo muchas veces pienso que, equivocadamente, si uno está triste, si uno se ve tan solo, si uno se ve tan desprotegido, por muy padre que seas, te crees que tu hijo te protege. Y eso pocos padres podemos reconocerlo, les utilizamos también para fortalecernos. Y yo pues lo he hecho, inconscientemente, porque nunca cuando estoy bien, con mi mente bien tranquila, razono así... Sólo cuando estoy cabreado, cuando me veo solo, cuando veo que pues el dolor con su madre se triplica, con el entorno de ella, y me veo desprotegido en decir "¿Quién habla por mí, quién me pregunta por mí, quién?" Es duro ser hijo de un inmigrante y es duro ser hijo de un inmigrante y una española. Es durísimo, es durísimo. Sobre todo por nuestra parte, los inmigrantes, por esta soledad, por este espacio vacío, todo lo achacamos a nuestros hijos, le damos todo también, todo, quiero decir todo es todo, todo es todo.*

El proyecto migratorio es un proyecto colectivo, familiar, por eso es tan difícil asumir para la persona que migra que no ha sido capaz de alcanzar los objetivos previstos. La imposibilidad de asumir el fracaso, de retornar con las manos vacías, es algo que la persona inmigrante no puede sostener. En el país de recepción no se entiende que esto pueda ser algo tan fuerte y que es atravesado, en general, con una gran angustia por las personas migrantes.

*Cuando te vas, no puedes volver con las manos vacías, o con conocimientos vacíos (...) Sin nada quiere decir, no llegar porque hay comida por un mes, llegar significa que haya cambio, que se note en tu casa, que la casa de paja ahora es casa de edificio, o una casa de ladrillo, que no había luz, que se vea que hay luz, y que se vea que los tuyos comen suficientemente, que a lo mejor los vecinos vienen a comer aquí y eso si no lo hay pues claro, tus padres son los primeros que muchas veces en no entenderte, en decir "¿Por qué coño has tardado tanto, si al final ibas a acabar así?". Es muy duro, imagínate que tu propio padre te diga eso, que tu propio padre te ignore en la casa (...) Pues psicológicamente te mata, que te entran ganas de suicidarte, de desaparecer. Al tener esto claro antes de salir, cuando estás aquí, prefieres muchas veces morir antes de retornar. Eso es lo que llamamos fracaso, este rechazo de tu propio padre, de tu*

*propia madre, de la familia, quienes nunca han viajado, ni saben la consecuencia de viajar. No saben cómo se pasa aquí. Te achacan esta responsabilidad. Es fuerte para una persona, y hay seres que se han roto, sobreviven lejos de los suyos, a veces allí mismo soportan lo peor. No sé qué palabra se puede definir de lo fuerte que es. El fracaso migratorio es no tener solución. Es doloroso, yo lo pasé, sinceramente, que el pánico es retornar.*

En el caso de Sirifo, la responsabilidad con la familia de origen es tan grande que le preocupa que llegue el momento en que no pueda enviarles dinero. No se atreve a pensar que quizás su hijo se pudiera hacer cargo, entiende que no podrá ser así, pero sí espera que al menos esté lo suficientemente sensibilizado con la realidad africana de la que su padre proviene.

*yo no tengo miedo a la muerte sinceramente, lo que me entristece cuando pienso pues que a veces lo he pensado, sin miedo en decir probablemente mañana no me despierte... pero claro, pues pienso por ejemplo a la situación que están ellos en África y yo soy el único apoyo que tienen, pues sí que me entristece mucho, en decir no podría saber qué va a ser de ellos. Si estoy vivo y no he podido solucionarlo, porque sé que no hay solución (...) Y yo no lo voy a solucionar, yo lo que puedo hacer es paliarlos, aportar lo poco que aporte, pero lo poco que aporte es tan grande para ellos, que creen que está solucionado. Y realmente el problema sigue. Es lo que me entristece...*

*Me gustaría que él también supiese más de mí, de lo que soy, de dónde vengo, qué es lo que me han inculcado, qué es lo que he cogido, qué es lo que he dejado y qué es lo que he añadido yo a eso, y qué me ha aportado. Sobre todo él tiene que saber cómo él ha llegado a ser a mi hijo. Tiene una edad ahora<sup>133</sup> que para él todo es “me raya esto, me raya lo otro...”, y para mí son cosas... porque muchas veces le digo, “Te tengo que decir, tenemos que hablar, tienes que preguntarme ¡pregunta chaval, pregunta! porque no sé si mañana estaré, que te quedarán muchas cosas sin saber”.*

Sirifo viaja a África con su hijo cuando éste tiene 9 años. Teme que sufra un choque y que no quiera volver, que no sea capaz de integrarse en un mundo tan distinto al suyo.

---

<sup>133</sup>Su hijo es adolescente, tiene quince años.

Para Sirifo ir a África con su hijo es un suceso fundamental que lo llena de orgullo.

*Yo, me sentí muy orgulloso en dos actos de que yo al principio me preocupaba mucho porque allí se come todos en un plato y yo, al principio, pues yo con él, siempre pues yo le decía "Nosotros dos comemos en un plato, no con todo el mundo, con nuestra cuchara, ahí la gente la mayoría come con la mano, nosotros con nuestras cucharitas." Y hubo un día, pues yo preparo una cena, una tortilla española, a mi manera, para que mi niño no lo echara de menos a todo eso, y yo me pongo toda la tarde a prepararlo pum, pum, puma, y a la hora de cenar mi hijo viene y me dice "Papá, yo voy a comer con ellos", digo "¿Qué? Venga pues coge la cuchara", dice "No papá, voy a comer con las manos como ellos." Lloré, lo miré y digo "¿Qué?", dice "Sí, yo no soy mejor que ellos papá, si no se han muerto por qué yo me tengo que morir", y me puse a llorar... Y mi madre "¿Qué te pasa?" y digo "No, no me lo puedo creer". Y comió y se lavó las manos y vino y me dice "¿Por qué lloras?", digo "No, nada, estoy muy contento". Y cada vez que me acuerdo de eso... Para mí es maravilloso, es maravilloso que a los 9 años actuara así. Y la otra cosa, pues dice "Si no fuera por mi madre no vuelvo a España." Digo "¿Por qué?", "Papá, aquí se me quiere, juego al fútbol, no hay coches,...", porque claro, soy de una región donde hay espacio tremendo, y él era el rey, el protagonista, porque todos los niños del barrio cuando se despiertan se venían a sentar a esperar que él se levanta, porque claro había desayuno para todos.*

Su hijo conoce en el viaje a su abuela y a su hermana en África. La acepta aunque no sabe que su padre está planteándose reagruparla junto con su madre.

*Conoció a su hermana. Él no quiere que tenga ahora más hijos, pero lo de la hermana sí. Él ya lo sabía, lo de la hermana yo lo veía como algo natural que había que decirlo y punto. Muchas veces me dice "Papá ¿tú le mandas algo a mi hermana?", digo "Sí", "¿De verdad?", digo "Sí" "Papá, dime toda la verdad". Y a veces digo "Quillo, que no he mandado, que no tengo", "¿No? ¿Ni 20 €?", "¡Cómo le voy a mandar para tu hermana sola ¿y los demás niños? Tú aquí estás solo. Si hay mando para todos, si no, pues tu hermana va a comer lo que hay allí." Pero en mi fondo me siento orgulloso de que se preocupe, y él allí cuando uno pegaba a su hermana, que es lo más lógico entre niños, se cabreaba. Yo le inculco la familia, soy muy familiar y le hago ver que es positivo.*



La relación con su hijo es, además, como una oportunidad que la vida le ofrece para poder vivir esa afectividad que tanto ha echado de menos en su infancia. Es como si pudiera cuidar y querer a ese niño que él fue, que sigue siendo interiormente, a través del amor que entrega a su hijo.

*Conoció a su abuela en Senegal. Fue el regalo más grande que ella dice que le he hecho en su vida. Mi padre no, a mi padre no llega a conocerle y lo lloro también mucho, como yo siempre les he dado el cariño que ellos no me han dado, no sé por qué pero se lo he dado, y creo que es por mi hijo, me ha dado una fuerza, me ha enseñado un modelo de vida, ese que yo no he recibido pero sin embargo lo aplico con él, me siento obligado a cumplir, no solo la comida es... los consejos, reñirle, motivarle, ser su amigo... Y yo no he tenido todo eso. Son cosas, creo, me ayudaron mucho a perdonar y a entender a mis padres. Él es inconsciente de que él es tan importante. Me emociona mucho esto.*

Esa misma petición que ha sentido durante años por parte de sus padres, ahora se la plantea él a su hijo. Para ellos la familia es lo más importante, que la familia siga, fluya, crezca, se desarrolle como un organismo. El hijo de su hijo es tan importante porque es seguir siendo, poder contribuir a la familia, a la genealogía, a la historia del mundo.

*Yo lo que quiero es disfrutar de mi hijo, de mis nietos. Y lo que le digo, “Lo único que me debes es un nieto, una nieta, si después quieres ser maricón, lo respetaré, te voy a querer más, pero a mí me debes un niño, y después te juro que tú te vuelves maricón, te juro que yo te aplaudiré, pero ¡por favor, cómo me voy a quedar yo sin nieto, sin hijo tuyo!” Eso es lo que no soporto, lo único, porque veo que para mí, que para que yo sea lo más feliz es ver un hijo suyo, y nada más; después, lo que él quiera.*

### **Relaciones laborales.**

Otro mundo de relaciones importante en la vida de Sirifo es el de su mundo laboral. En su entorno laboral se despliegan dos esferas diferenciadas: por una parte, “el colectivo”, las personas inmigrantes con las que interviene y, tangencialmente, los agentes autóctonos relacionados con ellos (guardia civil, políticos y empleadores); y,

por otra, sus compañeros de trabajo. Estos últimos son, mayoritariamente españoles. Para entender lo que le sucede en las relaciones con sus compañeros y poder ubicar la carga de frustración y de enfado que vive en este entorno, quizás es necesario aclarar algunos puntos. Puede ser habitual que organizaciones pro-inmigrantes que cuentan con personas inmigrantes entre sus trabajadores, releguen siempre a éstos a puestos técnicos, pero que no permitan que sean ellos los responsables de los departamentos o las áreas de trabajo. Muchas veces sucede que estas personas inmigrantes (mediadores, pero también orientadores sociolaborales o educadores sociales, por ejemplo), llevan mucho tiempo trabajando en las entidades, mucho más tiempo que las personas que apenas entran están desempeñando algún cargo de poder. Esto se vive como una discriminación y una falta de confianza; como si no se respetara el sitio que ellos ocupan o merecen en el sistema. Si a esto añadimos la falta de formación específica en interculturalidad que suelen tener las personas cuando entran en estas asociaciones (no siempre, pero sí con frecuencia), la convivencia se hace aún más frustrante. Este es el caso que está viviendo Sirifo, que se siente apartado, excluido de las decisiones, mientras es una de las personas que lleva más tiempo en la entidad y que más experiencia tiene en el trabajo y en la intervención.

*Yo hoy por hoy estoy viviendo una situación profesional en la cual resisto y estoy dispuesto a demostrar, a demostrar, me cueste lo que me cueste, porque ya creo que han tocado algo que no deben de tocar, lo han hecho inconscientemente o conscientemente, se creen que tienen el poder del sistema a mano, y yo creo que tengo mi orgullo de ser negro, mi orgullo de ser Sirifo, y eso lo defenderé sea donde sea. Y les dije "Yo voy a ser como Kunta-Kinte hasta la muerte me voy a llamar Sirifo, fusilarme o hacer lo que queráis, me llamaré Sirifo, no cambiaré porque vosotros lo que digáis. Necesito que reconozcáis lo que yo soy y que yo valgo, me cueste lo que me cueste. (...) Me podéis proponer con respeto a que cambie, con respeto a que me adapte, con respeto a que se rompa nuestra relación laboral, pero siempre que haya respeto. Y si no hay este respeto, yo os demostraré que yo valgo y eso es simplemente por educación, por cosas que uno lleva dentro". Porque el desvalorar a la persona es como si no existe.*

En el ámbito laboral, lo étnico y el estatus se unen. Hay una frustración que surge ante la imposibilidad de un reconocimiento laboral que considera legítimo y que atribuye, en parte, a su origen étnico.

### **CORPORALIDAD: EL CUERPO VIVIDO.**

La corporalidad tiene que ver con cómo vivimos nuestro cuerpo, tanto desde el interior, desde la emocionalidad que lo acompaña, hasta la presentación social que hacemos del mismo. Cada cultura tiene una visión del mundo, y dentro de esta visión se incluye un saber singular sobre el cuerpo. En el caso de las cultural negroafricanas, *“se compenetran la materia y el espíritu, lo visible y lo invisible, los hombres y los dioses, mediante una energía generativa llamada fuerza vital.”* (Kasanda, 2003: 590).

La cosmovisión negroafricana nos habla de una doble realidad, el mundo visible y el mundo invisible. Pero es importante que no caigamos en la trampa de entender esta doble realidad al modo cartesiano. Para el dualismo cartesiano existe una dualidad separada, es así desde la tradición platónica. En la cosmovisión africana estos dos mundos o realidades están vinculadas, no hay exclusión sino inclusión: *“El mundo es un espacio donde los dioses, los genios, los antepasado, los vivientes, la naturaleza (animal, mineral y vegetal) están todos involucrados en un tejido de relaciones dinámicas y vigorizantes.”* (Kabunda, 2003: 594). Todos está unido como en una cadena, no existe un “yo” aislado, sino un ser que se inserta en una red existencial, todos queda vinculado en la energía vital y cada cosa, cada cuerpo, es una totalidad o un microuniverso en sí mismo. El cuerpo es un espacio donde se comunican las distintas esferas, biológicas y espirituales, los antepasados, los dioses y la vida. Si para los occidentales supone un enorme esfuerzo aprender a conectarnos con lo que siente nuestro cuerpos, con cómo sentimos, debido a una larga tradición donde una jerarquía excluyente no sólo nos separaba de nuestro cuerpo, sino que lo menospreciaba; para los africanos no se concibe esta posibilidad: *“(…) las expresiones como ‘tener un*

*cuerpo' o 'ser un cuerpo' suelen ser sinónimos. 'Vivir su cuerpo', 'estar en su cuerpo' o 'sentir su cuerpo' significa no sólo dominarlo, sino también sentirse cómodo, estar en conexión con la fuerza vital, recibir sus energías y disfrutar plenamente de la vida. En varios idiomas africanos, la pregunta: '¿Cómo estás?' se traduce literalmente por '¿cómo está tu cuerpo?.'* (Kabunda, 2003: 600). Sentir el cuerpo es estar conectado con la naturaleza, con los antepasados, con el universo y con lo espiritual, es a partir del cuerpo como puede sentir esa conexión y conseguir estar en armonía con todo lo que existe (visible e invisible), de ahí la importancia del baile y del ritmo.

En el relato de Sirifo encontramos a menudo la palabra “armonía”, cuando habla de la mediación, cuando narra cómo su madre busca ayuda a establecer la armonía cuando hay conflictos en su pueblo o en su familia. La palabra “armonía” tiene esta dimensión corporal y trascendental, es “estar el armonía con el universo”, donde el estar bien es sentirlo también a nivel corporal porque todo transita por el cuerpo (Kabunda, 2003).

*Yo soy mediador porque sé que la mediación es útil y necesaria, para mí y para los demás, para una mejor convivencia, para una convivencia con armonía*

Mediar es restablecer el equilibrio, ayudar a que se pueda restablecer nuevamente el vínculo. No estar en armonía es estar desconectado, el contacto y la conexión son claves, por eso para los africanos el contacto físico en lo que a la proxemia se refiere, se entiende de una forma tan diferente a como lo puede entender un occidental, sobre todo si es centroeuropeo o norteamericano. El africano tiene necesidad de un espacio interpersonal mucho más escaso, estar cerca de otros cuerpos ayuda a mantener la conexión, la fuerza vital, la energía, el calor. Un ejemplo es cómo las madres africanas llevan a sus bebés con ellas, continuamente, en todas sus tareas, *“El cuerpo no es mera materia, pura realidad biológica o simple pasividad meramente descriptible. Es un realidad simbólica, un texto, un entretrejido de relaciones entre lo visible y lo invisible, un espacio de fuerte solidaridad cósmica.”* (Kabunda, 2003: 615).

Los propios fluidos corporales forman parte de esta realidad simbólica. Quizás desde esta premisa podemos entender el pacto que Sirifo hace con él mismo de no mantener relaciones sexuales hasta un determinado momento.

*Desde que salí de casa de mi padre tenía una cosa clara, no me acostaría con una mujer hasta que no entrase en Marruecos. Era un reto que yo me puse. Así fue, a los 23 a los 24 años cuando llegué aquí, fue. Así que recorrí África, y nunca. Era algo como que si lo hiciese en África como si me iba a cerrar la puerta de la suerte. Así que no.*

Esta cosmovisión también se relaciona con el cuidado y la atención que se ofrece a las personas ancianas, tan diferente a la que tenemos los occidentales. Como decía, consideran que hay como una cadena que nos interrelaciona, incluidos los antepasados y la naturaleza, y si esto no se tiene en cuenta se considera la sociedad africana como una gerontocracia (pirámide: dioses, genios, antepasado, mayores), pero es algo más complejo. La figura de los mayores tienen a su favor dos cosas para la sociedad africana: la apropiación del saber y la fuerza del ejemplo, dos aspectos que se consideran fundamentales para la continuidad vital del grupo porque se garantiza con su cuidado y respeto la armonía con todo lo que existe.

*Entonces, pues se lo digo a mi hijo estas cosas, se siente mal, al decirle eso, que pienso morirme en África, y pienso que cuando llega un momento de mi vida tengo que retornar en África, no quiero molestarle a él, molestarle en el sentido de que no quiero ser un obstáculo o un peso para él (...) sus mujeres estarán allí, sus hijos estarán allí dándome alegría, cuidándome, lavándome, y ellos tendrán su vida, pero su vida, su familia me cuidarían, y que él no tiene por qué sufrir eso, porque aquí no es lo mismo, y él no tiene que ser el único que lo tendrá que hacer... Yo, psicológicamente y físicamente, que prefiero que él vaya a visitarme en África cuando yo sea viejo.*

Tanto la proxemia como el cuidado a las personas anciana, son, como podemos fácilmente inferir, zonas sensibles donde suelen producirse choques culturales. Son aspectos que se relacionan con cosmovisiones muy diferentes.

Hay un aspecto fundamental relacionado con la corporalidad como cuerpo vivido en el caso de Sirifo: ser negro. Qué significa “ser negro”. El cuerpo ocupa un lugar central en los procesos de colonización, como dice Martí: *“Hay diferentes maneras de colonizar los cuerpos. Nuestra historia nos enseña que una de las que ha tenido más relevancia es su minusvaloración mediante las teorías raciales que han surgido en un contexto de colonialidad. De esta manera se construían relaciones jerárquicas recurriendo al diferente color de la piel, las características del cabello o las medidas craneanas. Pero además de estos aspectos que tanta relevancia han tenido para el racismo, lo que podemos entender como colonización corporal se manifiesta también a través de los procesos aculturadores relativos a la presentación social del cuerpo.”* (Martí, 2012a: 320)

Martí (2012a) sostiene que desde una perspectiva antropológica podemos diferenciar el cuerpo social y el cuerpo político. El cuerpo social se relaciona con la presentación social del cuerpo, a cómo nos mostramos ante los otros, a qué imagen queremos dar (indumentaria, cuidados, modificaciones corporales, etc.) y con cómo nuestra identidad se engarza en el medio social<sup>134</sup>. El cuerpo político hace referencia a la instrumentación del cuerpo, es decir, a un uso simbólico del cuerpo como espacio para la domesticación, la disciplina, la identificación, el sometimiento, etc.; *“esta manera de percibir el cuerpo y de instrumentalizarlo tiene obviamente repercusiones directas en cómo se produce la experiencia vivida del cuerpo individual.”* (2012a: 322).

El color de la piel, el uso de los distintos tipos de velos por parte de las mujeres musulmanas, los atuendos típicos senegaleses o marroquíes, los tatuajes de henna, los adornos, el modo de vivir la desnudez, la construcción del género, todo un universo de mensajes relacionados con el cuerpo social y político, tienen una incidencia directa en cómo la persona vive su identidad y su pertenencia.

---

<sup>134</sup> *“Entendemos por presentación social del cuerpo la manera consciente y voluntaria de disponer el cuerpo en vista a su interacción social, tanto mediante aquello que se hace en él, como también mediante aquello que hacemos con él. Por una parte, pues, estamos hablando de la imagen que queremos ofrecer del cuerpo a través de su cuidado general, la indumentaria y ornamentación, y el no menos importante recurso de las modificaciones corporales. Por otra parte, la presentación social del cuerpo tiene que ver también con la gestualidad, las técnicas corporales y las conductas proxémicas.”* (Martí, 2012b: 8).

Ser negro se convierte en un modo de estar en el mundo<sup>135</sup>; pero ¿en qué mundo?, ¿cuántos modos hay de “ser negro”?

Ser mediador negro en asentamientos donde mayoritariamente hay inmigrantes negros:

*Yo creo que conozco a la gente. Mis compañeros, otros profesionales autóctonos, creen que conozco a los negros. No, no porque soy negro tengo que conocer a los negros. Si no me acerco a los negros no los puedo conocer. Y yo me preocupo en conocerles.*

Ser negro en un país de blancos y vivirlo desde la autoafirmación y el empoderamiento:

*Sí que soy senegalés, sí que soy negro, sí que soy tercermundista ¿y qué pasa?*

Ser negro y ser africano, no ser negro y occidental, alejado de “los otros negros”:

*podemos ser todos negros y realmente no tenemos una misma visión, ni sentimientos ni nada... Como digo, la sangre, a lo mejor el agua de Guinea-Bissau no es lo mismo que la de Senegal y esto al mezclarlo pues, yo creo que ya es definitivo. Y así me veo hijo de mestizos, mestizo. Pero igual que una negra de Inglaterra no se ve como una negra de África, se ve negra pero no tan original, como diciendo a los demás negros pobrecitos por ser negros y de dónde son, y por su color ella lo es.*

Ser negro y querer que ser valorado siendo como es:

*Me tomo mi café en los bares, tranquilo. Voy a comprar el pan donde va todo el mundo, educado, me pongo en la cola. Casi cinco o seis meses después, la panadera me dice “Oye, tú eres diferente a los demás...”, “A los negros ¿no?” (risas). Y me dice “Es que no me gusta llamarles negritos”, “Y como los*

---

<sup>135</sup> “El dominio, la colonización, la subalternización, la inferiorización, ya sean a nivel de clase, de género, de etnia o de edad, se sirven de la presentación social del cuerpo para marcar, justificar o mantener relaciones jerárquicas de orden social. (...) Mediante aquello que se «dice» en la presentación social del cuerpo se identifica, se clasifica y, a partir de ahí, se entra en el juego de un régimen de intercambio que, en el caso de las relaciones de tipo jerárquico, puede implicar fácilmente explotación.” (Martí, 2012b: 9).

*llamamos entonces ¿chinitos?”. Y se ríe. “En qué soy diferente ¿soy más guapo?”.*

Ser negro y ser padre de un hijo mulato de madre blanca, en España:

*Su hijo tiene un padre que es negro, que es africano y de familia pobre, no le hagas creer todo las ilusiones del mundo maravilloso de aquí a este niño. Quiero que mi hijo luche.*

Ser negro y ser padre de un hijo mulato de madre blanca, en Senegal:

*Yo les fomenté y les he impuesto, el que me quiere le tiene que querer, independientemente que su madre sea de donde sea y ha habido estas guerras entre negros y blancos. Yo he dejado de hablar a mi padre por casarme con una blanca.*

*“¿Está el chico?”, “el blanquito”, como le llamaban y me he peleado con gente en decir eso.*

## **TEMPORALIDAD: EL TIEMPO VIVIDO. LA VIVENCIA DEL TIEMPO COMO CULTURA Y NARRACIÓN.**

La temporalidad en la narración es también cultural y subjetiva, al mismo tiempo. Todo lo que somos es, de alguna forma, narrativo. Si a esto añadidos que hay cultural donde el cuento es fundamental a la hora de transmitir la información y el saber; y si además la persona pertenece a una tradición familiar donde el cuento, la anécdota, es central para la identidad, obtenemos un modo de expresión y de vida que es fundamentalmente el relato. La narrativa configura, modela a la persona, su autopercepción y su significado en un marco temporal, la vida vivida. Sirifo se narra en un tiempo circular, dando vueltas a los sucesos centrales de su vida, enfocándolos una y otra vez como si de descubrir distintas capas de una cebolla se tratara.

La concepción de tiempo, como la del espacio o la del cuerpo, tiene un alto significado



cultural. El tiempo no es algo único, incuestionable, ajeno; sino una sensación, un sentir, un percibirse y un situarse. No es extraño, por ello, que todo lo relacionado con la percepción del tiempo pueda ser motivo de conflictos culturales.

La percepción occidental del tiempo tiene que ver con una concepción lineal y casi material del tiempo. Hablamos de cómo el tiempo se gana o se pierde, se ahorra o de malgasta; de cómo lo controlamos o lo dosificamos, lo organizamos o lo paramos. Para un africano el tiempo es circular, ni se mide sino que se vive. Se sumerge uno en el tiempo como en un río y se deja llevar por sus aguas. Dentro de esta cosmovisión donde el tiempo es cíclico, se entiende su conexión con la naturaleza, con las estaciones del año, los ritmos biológicos.

*Nací el 17 de Agosto de 1969 en Kolda, Casamance. Según mis padres fue uno de los días más lluvioso de ese año.*

Lo que parece una indeterminación, o un desinterés, es en realidad un modo de relacionarse con el tiempo donde contar (años, meses, horas, minutos, segundos), es inconcebible y absurdo.

*De hecho creo que fue a raíz de estar casado aquí, que me interesé en saber la edad de mi madre, por mi ex -que es de aquí- y me preguntó '¿Cuántos años tiene tu madre?'. Y le dije 'Y yo que sé'. Y me decía '¡Pero tú! ¿Cómo que no sabes?'. No le damos importancia a estas cosas, yo nunca le preguntaba y ella siempre decía 'Aquellos años, cuando éramos niños'."*

La cosmovisión africana está centrada en el pasado y en el presente (M'Biti, 2007); en esto también se diferencian de cómo se sitúa una sociedad occidental orientada, básicamente, al futuro, a la planificación de lo que vendrá. Para los africanos, el futuro no tiene interés; de hecho, casi no tienen en sus lenguas palabras para referirse a acontecimientos futuros remotos (M'Biti, 2007). Esto se relaciona con el valor que dan a la ancianidad, más cercanos a los antepasados, es un período de plenitud frente al

mito europeo de la eterna juventud. A medida que la persona va creciendo tiene hijos se va haciendo más completa, de ahí, por ejemplo, la demanda de la familia de Sirifo para que contraiga matrimonio y tenga descendencia, y del propio Sirifo en relación a su hijo.

El tiempo es vivido de un modo cultural, vivimos los tiempos en función de cómo los significamos en función de nuestro marco cultural; por eso son muy usuales los conflictos culturales relacionados con el tiempo.

*Me crio mi abuelo. No sé de años, no me acuerdo de eso, no me acuerdo. De hecho creo que fue a raíz de estar casado aquí, que me interesé en saber la edad de mi madre, por mi ex -que es de aquí- y me preguntó "¿Cuántos años tiene tu madre?". Y le dije "Y yo que sé". Y me decía "¡Pero tú! ¿cómo que no sabes?". No le damos importancia a estas cosas, yo nunca le preguntaba y ella siempre decía "Aquellos años, cuando éramos niños..." Y de hecho, creo que he visto una sola foto donde yo estoy de niño. Nunca le preguntaba, pero a raíz de ella, pues claro yo también aprovechaba que ella me preguntaba y le digo "Mamá pues mira me tienes que decir más o menos, que mi mujer quiere saberlo, yo de verdad te respeto mucho, a lo mejor eso para ti es falta de respeto que te pregunte pero...". Y ella "No, no hijo, pero yo aquel año que llovió mucho". Y yo "Pero mamá qué coño voy a saber de aquel año que llovió mucho, llovió mucho, ¡vale!". Pero mi tío que era gendarme, que me educó musicalmente, él sí que era un intelectual, era como guardia civil, un gendarme y a él sí le preguntaba, él le sacaba dos años a mi madre y yo le pregunto "Tío, pues mi madre ¿cuántos años tendrá?". Y dice "Tanto, porque yo tengo dos años más que tu madre y voy a jubilarme ahora". Y así supe la edad de mi madre, para que veas.*

En el relato de su vida, Sirifo evoca los años de la infancia como un tiempo vivido desde las necesidades económicas, la falta de sentido de una escuela que ofrece pocas perspectivas. La alegría aparece cuando nombra la figura de su madre y de su abuelo, un abuelo idealizado que se convierte en un referente para su vida.

La adolescencia prácticamente no existe, es una creación occidental. Un niño pasa a ser un hombre prácticamente a partir de la circuncisión. Este momento es una epifanía que tiene un trasfondo cultural. Un momento clave en su vida como miembro de su comunidad cultural y de su religión.

*La circuncisión me la hicieron en el 77. Cuando me hicieron la circuncisión esto me marcó en positivo y en negativo, ambos juntos, porque la educación que recibes, allí te llevas 3 meses lejos de tu padre y de tu madre, con 7 o 8 años, 3 meses fuera. Es un momento importante en tu vida.*

En cuanto se siente con fuerzas inicia su viaje a Gambia como ensayo de lo que será su viaje a Europa. Salir a buscarse la vida, a encontrar el modo de apoyar a su familia. Se hará un hombre definitivamente cuando se convierta en padre. Y un hombre más completo aun cuando se convierta en abuelo.

## **LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL.**

Cómo entiende la mediación Sirifo, cómo llega a ser un mediador intercultural. Sirifo nace en una familia de mediadores y músicos, los griots, personas encargadas de conservar las tradiciones y de mantener la armonía.

*Según la tradición, Kolda viene de Koli y Dado, que son los nombres del primer jefe del pueblo y de su esposa. Se elegía al jefe convocando a todos los habitantes en la plaza grande bajo el baobab.*

Ignoramos tanto de África, la visión exótica o del salvaje, no limita el modo en que nos acercamos y miramos a los africanos y sus modos de organización o gestión. Como dice Wabgou (2012): *“Desde el occidentalismo, se desconsidera a las aldeas del África negra tradicional, donde se ha practicado un tipo de democracia directa o una democracia deliberativa directa mediante el “árbol a palabras” (...). Las famosas sesiones de “árbol a palabras” y las reuniones de toda la población en la plaza pública o bajo el árbol (el baobab, por ejemplo), convocadas por el Jefe (o por la corte real) constituyen la forma más original y tradicional para expresar y recoger las opiniones de sus pueblos sobre aspectos políticos, culturales, económicos, militares o de la vida cotidiana. No cabe duda que se trata de una verdadera forma de Democracia Directa de la ‘Polis Africana’.”*

Su autopercepción como ser intercultural y mestizo, donde confluyen mandingas y peuls, Guinea Bissau, Malí y Senegal, las lenguas y los viajes de sus padres, de sus abuelos, de sus antepasados. El carácter mediador del griot que Sirifo aprende de su abuelo, de su padre y de su madre.

*Mi madre era muy buena persona, tranquila, de querer arreglar todos los problemas familiares que haya, pues es capaz de ponerse sus zapatos y de ir hasta donde hay que ir para que no haya conflicto en la familia, arreglándolo, hablando con uno con otro, con uno con otro... hasta conseguirlo. Y yo muchas veces, cuando estaba viva, me cabreaba con ella y le decía "Pero tú quién crees que eres, tú te tienes que descansar, si tú tienes la hipertensión tú no puedes andar por todos lados ahí, la gente tiene sus problemas", "No, no, es que hay que ayudar a la gente y son la familia. La familia nunca hay que estar de acuerdo a que se rompa la familia, nunca, hay que unir, y estamos para esto, tú lo que eres un niño que no sabes y tal..." Y ahora que ella no está, yo tengo esta sensación de que estoy con mi familia.*

El papel de las mujeres africanas en la resolución de conflictos es muy importante como veremos. J. Tomás realiza una serie de estudios acerca de los conflictos generados en Casamance entre el MFDC (Movimiento Democrático de Fuerzas de Casamance) y el gobierno senegalés, centrándose –sobre todo- en la etnia joola. Voy a tomar una de sus aportaciones (Tomás, 2014), para evidenciar la tradición mediadora de la región de la proviene Sirifo. Esta autor hace referencia, desde una perspectiva antropológica, a la existencia de una identidad casamancesa frente lo que sería una identidad senegalesa. Tal y como Sirifo afirma de sí mismo, "Casamance es un territorio con una pluralidad cultural extraordinaria, donde conviven más de una docena de grupos étnicos. Los tres grupos mayoritarios son, de Oeste a Este: los joola, en la Baja Casamance, los manding, en la Mediana Casamance, y los fula, en la Alta Casamance." (Tomás, 2014: 157). Las diferentes etnias o comunidades culturales se fueron adaptando para alcanzar una convivencia pacífica, lo que les ha dotado de un largo entrenamiento en estrategias para conseguir mediar, pactar y resolver conflictos. Tomás va a señalar una serie de aspectos presentes en estas comunidades que

favorecen esta cultural de mediación. Por ejemplo, señala que en la mayoría de estas comunidades casamancesas, existen una serie de saludos que usan la palabra “paz”<sup>136</sup>. Esta presencia constante de la “paz” en el lenguaje, refleja sin duda un modo de ver el mundo y de privilegiar este aspecto de “paz” en las relaciones. Sirifo es un manding con mezcla de fula, criado entre fula. La etnia fula es, para Tomás, uno de los grupos étnicos más fascinantes de Senegal, una comunidad muy resistente a la asimilación cultural por parte de otros grupos étnicos o por el propio estado senegalés. Los antropólogos hablan de una identidad fula (fulanidad), que se apoya en el *pulaagu*, una especie de código de valores fula que se erigen como guía para las personas de esta comunidad (orgullo, sentido del honor, generosidad, coraje, paciencia, hospitalidad,...). Los conflictos se suelen resolver sin que intervengan agentes externos, sino dentro las propias comunidades o entre los distintos linajes y comunidades; comenzando por el nivel más básico (familia nuclear), hasta círculos familiares más extensos, linaje superior y clan.

Otro aspecto que cita Tomás, es la edad: *“Aunque hoy, progresivamente, con los nuevos modelos de sociedad en boga y las nuevas experiencias surgidas sobre todo de la migración (intra-estatal e internacional), esta norma no sea tan seguida como en tiempos pasados, los grupos de edad —llamados kafo entre los manding, yirde entre los fula— pueden ser una institución a la que recurrir en determinados conflictos vinculados sobre todo a la estructura de pueblo y en algunos casos a la relación entre barrios y pueblos. Para el caso manding, por ejemplo, el grupo de edad mayor (que pueden tener cuarenta años o más, y que en cierto modo está relacionado con la descendencia), el keba kafo para los hombres, y el musu keba kafo para las mujeres, continúan siendo muy respetados y sus miembros considerados sabios.”* (2014: 162).

---

<sup>136</sup> “La más conocida tal vez sea kásuumaay, que significa «la paz» en lengua joola. Esta es una de las primeras palabras que se dirigen los joola al encontrarse con otra persona, a lo que ésta responde, según la variedad dialectal: Kásuumaay kep o Kásuumaay baré (Sólo la paz). También se puede oír decir: Kásuumaay fe (La paz completa). Entre los manding, situados en general en el departamento de Sédhiou, en la Mediana Casamance, también se pregunta por la paz en algunos saludos: Kori í be héera to?, que podríamos traducir como: «¿Cómo va todo?» en castellano, pero que estrictamente significaría si la paz («héera») está presente. Los pehl, o fula, que hallamos en la Alta Casamance, en Kolda y Velingara, también preguntan con referencias a la paz: On hiirii ejam! (¡Buenas tardes!), a lo que se responde: Ko jamtun! (¡Solo la paz!, que nos recuerda al Kásuumaay baré/Kásuumaay kep, de los joola). En otras lenguas más minoritarias también se encuentran algunos ejemplos en este sentido.” (Tomás, 2014: 158).

La figura de respeto y de referencia no se debe exactamente al hecho de ser una persona anciana, puede ser un jefe, una persona iniciada o que se haya ganado el respeto de la comunidad. Es el caso de Sirifo.

*Y tengo esta sensación hoy en mi pueblo, es grande, se me respeta tanto que me da miedo de andar por la calle, porque sé que no tengo lo que ellos creen que soy, me da pánico en mi pueblo, me respetan muchísimo y eso para mí es un peso, es un peso muy grande, muy grande. Soy joven pero son cosas que me están pesando, que me han pesado en mi vida, que muchas veces lo he provocado yo, el hecho de venir a Europa, yo no sé si yo lo he provocado o el destino o cómo... Pero en este aspecto sí que me perjudicó porque me da pánico que la gente espere de mí siempre.*

*“A veces, cuando un individuo tiene un comportamiento reprochable —por ejemplo si abusa del alcohol y, en su estado etílico, se salta las normas básicas de convivencia—, una determinada generación puede reunirse con él e intentar convencerle para que reconsidere su actitud.”* (Tomás, 2014: 162) Sirifo lo hace continuamente con las personas inmigrantes con las que interviene, un trabajo de mediación preventiva, de intentar generar un clima de “armonía” que favorezca la interrelación. Es una tarea que él considera imprescindible más allá de las tareas humanitarias básicas que son las que toman un mayor protagonismo y dan una imagen social a la entidad. Su trabajo es lento, constante en el tiempo, infatigable, y muy eficaz a medio y largo plazo. Consigue ganarse la confianza del colectivo, se convierte en una figura de referencia y en un puente a la hora de transmitir qué es lo que sienten y necesitan las personas con las que interviene. Su conocimiento de lo que es valorado y aceptado en la sociedad de origen hace que el colectivo recurra constantemente a él para pedir ayuda o consejo, y lo mismo por parte de empleadores o políticos locales.

*el trabajo en los asentamiento creo que no es solamente un trabajo de dar arroz, café o comida, lo puedes hacer tú, lo hace la gente de Cáritas, de Cruz Roja, lo hace cualquier ciudadano que puede preparar en su casa y se lo deja a los chavales y comen. Yo no lo veía así, yo ese trabajo en los asentamientos yo creo que es complementario, es una de las partes que me puede hacer ser mediador creando un marco de confianza con el colectivo, haciéndoles ver que*

*no por vivir en una chabola que no son ciudadanos. Las chabolas son sus viviendas pero todas sus necesidades la hacen en el pueblo, les invito a que tengan una relación social y adecuada en el pueblo, comportamiento, no emborracharse, tema de la droga...*

Las conversaciones de Sirifo con su madre es una de las cosas que más echa de menos desde su fallecimiento: *“Entre los manding, por ejemplo, cuando un hombre consultado para resolver un problema dice: Alu n’bula n’nin suutoo ye kaccaa («Dejadme dialogar con la noche»), muchos sobreentienden que se está refiriendo a hablar el tema con la esposa más anciana del linaje o con la guardiana de la casa principal (bumbaa), matriarca del clan.”*(Tomás, 2014: 162).

*Y eso es lo que echo de menos, sobre todo en estos meses que he estado fatal, pues mucho. Porque siempre aquí, siempre la he llamado a mi madre, cuando me siento mal, a las 6 de la mañana, a la hora que sea, yo la llamo y a veces solamente con mi voz ella ya sabe que estoy mal y me cuenta algo y empieza “Es que sabes hay una cosa aquella historia y tal...”.*

Una de las estrategias utilizadas en lo que Tomás llama *“una pedagogía de la convergencia”* (2014: 164), es el parentesco ficticio<sup>137</sup>, un modo de favorecer vínculos interétnicos entre comunidades que han vivido conflictos o relaciones tumultuosas en otros momentos históricos, como es el caso de manding y peul.

Consciente de sus raíces y de sus habilidades para la mediación, su formación como mediador en España le incita a mirar sus orígenes y su comunidad para tomar de ellos aquello que se pueda ayudar en su trabajo. El ejercicio de la mediación y la conceptualización que hace Sirifo son, en sí mismo, interculturales. De una parte, toma

---

<sup>137</sup> *“El parentesco ficticio en el fondo implica una capacidad, creativa y flexible, para trazar vínculos, para favorecer contextos en el que incluir obligaciones y derechos mutuos. En este sentido, cuando se encuentran dos personas, es habitual en Casamance intentar establecer rápidamente —justo después de las saluciones y deseos de paz— cuáles son los vínculos que los unen, ya sea el linaje, el clan, el pueblo. (...) el parentesco ficticio es como una pedagogía de la convergencia, como una reorganización de los discursos basada en una respuesta horizontal para favorecer los vínculos interétnicos tras la crisis del discurso republicano nacionalista histórico en Senegal (que viene siendo contestado desde hace varias décadas por el modelo islamo-wólof, por un lado, y por las tensiones derivadas del conflicto casamancés, por el otro).* (Tomás, 2014: 164-165).

los conocimientos y las experiencias que se le ofrecen en la sociedad receptora; de otra, la tradición mediadora de los griots y los apredizajes que su familia, su comunidad cultural y su contexto, le aportaron y le siguen aportando.

*A raíz del curso, a raíz de ahí ya me empecé a preguntar, a mi padre, a mi madre, a mi padre no porque ya había fallecido, pero sí a los hermanos de mi padre, qué cuál era su rol de los griots y cómo interpretaban ellos este rol, cómo lo entendían. De ir de tribu en tribu, poner armonía porque su rol era eso, poner armonía, una armonía social, que haya un buen rollo entre los ciudadanos, porque había diferentes tribus pero que vivían en un mismo pueblo, y el rol del griot era no ser político, “yo estoy con todo el mundo y aquí lo que no va a haber es problemas porque yo conozco la historia de tus bisabuelos y de los bisabuelos de éste y se llevaban bien y aquí os vais a llevar bien porque os diré cómo y qué es lo que hacían para llevarse bien”. Mis padres estaban en eso, yo todo eso me pongo a estudiarlo y a revisarlo, lo que pasa es que es otro método con otra formación, otra estrategia, pero sí que a lo mejor hacen prevención, evitar los problemas... Cuando los matrimonios, dos jóvenes de las diferentes tribus se quieren y los padres no quieren, era mi bisabuelo, o mi abuelo, o mi padre que hacen el ir y venir, tipo árbitro pero no era árbitro porque tampoco le daba la razón, sólo lo que quería era que los niños se casaran, y daba igual qué hacía para convencer a estos padres. Yo utilizaba eso, yo iba a Senegal en mis vacaciones y no descansaba, como investigando, y escuchando, tal y tal. Me veo haciendo más o menos lo mismo aquí con el colectivo de inmigrantes. Me he dado cuenta.*

Sirifo ve en la mediación sus raíces, ya que el papel de griot no es como “proveedor de una cultura material”, sino como “mediador social entre el poder político representado por los gobernantes y por la comunidad entera representada por la nobleza secundaria, la gente libre y las castas inferiores.” (Chamorro, 1993: 221). De alguna forma, siente que es una forma de seguir siendo fiel a sus antepasados griots.

*No existía en la familia la política, la ideología, eran apolíticos ya que su rol en la sociedad era de terceros como armonizadores, sensibilizadores, concienciadores y mediadores en conflictos; como le gustaba a mi abuelo que les llamaran los salvaguardadores de las tradiciones.*



*Yo lo veo como algo propio, algo que creo que mi familia han hecho inconscientemente y que yo lo estoy haciendo de una manera formal. Para mí ha sido una oportunidad en mi familia que yo me identifico como mediador haciendo un trabajo de mediador y sobre todo relacionando en positivo a las culturas, a las personas... en quitar esta tensión, esta llama de fuego, racismo, rechazo...*

Y es gracias a su experiencia migratoria, al haberse mirado a sí mismo desde la perspectiva de la sociedad de acogida, como llega a percibir y a valorar esa tradición mediadora en su familia. El ejercicio de la descentración favorece esta toma de conciencia acerca de la identidad de origen, de las pertenencias y los valores que están fundamentando el modo en que la persona se sitúa y se sostiene.

*Yo lo digo muchas veces, yo me he conocido como africano gracias a este trabajo. Si no estuviese trabajando en esto no le hubiese dado tanto valor, tanta importancia, a lo que digo que me pertenece, que es África. Quizás lo haría como lo hacen muchos, África como el concepto de volver a lo mismo, a la página de la esclavitud, del rencor. Yo, sin embargo, no definiendo África, yo lo que expreso y digo es el reconocimiento a un valor, que no se mate, que hay choques porque tienen que estar. Y a mi manera es lo que yo hago entender, a mí mismo me lo he hecho entender, me ha costado mucho... estoy muy enamorado de mi trabajo.*

El autoconocimiento es una herramienta de trabajo imprescindible. La toma de conciencia acerca de sus orígenes multiculturales, así como sobre la constitución del territorio donde viene al mundo, una región muy plural donde las relaciones interétnicas se suceden cotidianamente, siendo la gestión de los conflictos algo que las comunidades asumen con normalidad, algo que favorece una conceptualización de la interculturalidad que surge de su experiencia de vida y de una profunda creencia en la posibilidad del contacto, de la interrelación, del vínculo, entre modos de ser diferentes. La interculturalidad es un sentimiento que se asienta en él, en su carácter y en su intervención, casi de manera natural al formar parte de su tradición cultural. Tal vez por eso, cuando percibe que la interculturalidad no ha sido posible del todo; o cuando infiere que la interculturalidad ha fracasado (como en el caso de su matrimonio mixto o

en la incomunicación que vive en su actual trabajo con sus compañeros autóctonos), se ve afectado por la rabia, el enfado o la tristeza, fuerte reacciones emocionales que sugieren su implicación vital.

*la interculturalidad para mí es algo muy..., es algo que supera, a mí me supera, me supera, porque es que es un sentimiento. Es un sentimiento. Para nada en el mundo puedo decir que no soy español, no soy español de piel, ni de muchas otras culturas, tú que entiendes más de culturas, cuando la definición de la cultura se desarrolla tanto en tantas cosas, pero hay estilos de vida, cuando vea que yo como senegalés nací en Senegal, he vivido en otros países de África, en Gambia, y estoy aquí y veo que ya no soy ese senegalés con una base, con unas creencias que tú dices "esto es mío", sino que siempre, sino que dentro de eso que dices que "es mío" está lleno de cosas de aquí que yo muchas veces, inconscientemente, veo que son mías pero cuando ya empiezo a separarlas dijo "¡Joder! Esto no tiene nada que ver con África, de verdad", pero ya forma parte de mí, forma parte de mí porque me lo he creído, pero si no te lo crees no puede ser intercultural.*

## HISTORIA DE NADIA

---

*Mientras el turista se apresura por lo general a regresar a su casa al cabo de algunos meses o semanas, el viajero, que no pertenece más a un lugar que al siguiente, se desplaza con lentitud durante años de un punto a otro de la tierra. [...] otra importante diferencia entre el turista y el viajero es que el primero acepta su propia civilización sin cuestionarla; no así el viajero, que la compara con las otras y rechaza los aspectos que no le gustan.*

P. BOWLES

Nadia es una viajera. No, más exactamente: es una mujer viajera. El relato de su vida es el viaje de una mujer hacia el encuentro con ella misma. Y es ésta una experiencia llena de olores, de sensaciones, de detalles, de sensualidad. Una vida impetuosa como ella, exagerada en sus luces y en sus sombras. Me vienen imágenes, como ráfagas, el olor del jersey de su hermano muerto, el pelo rubio de Saloua, la mesa de arquitectura de Mohammed, verde y grande, y los cines de Tánger, y los cafés donde los hombres reían, y las mujeres solas, poderosas y solas.

*Y mi vida sigue así. Un día estoy arriba, mañana estoy abajo. Sé que no me derrumbo, digo, "Vale, he llegado este momento." Un momento que ya estoy que no puedo. Y otra vez arriba.*

La vida de Nadia está llena de epifanías, de golpes del destino, de decisiones repentinas que hacen que el camino se bifurque: la enfermedad de su padre, la inmigración a Bélgica, el nacimiento de su hija, la muerte de su hermano, la inmigración a España,... Ha ido atravesando prácticamente todos los tópicos que se le

suelen adjudicar a una persona inmigrante y casi todos ellos los ha ido rompiendo, haciéndolos suyos, apropiándose de un destino que creían fijado para ella, y que ella se empeñó en vivir a su manera.

Bruner (1985, 1991) y Huberman (2005) coincidiendo en cuál es la clave de la reconstrucción identitaria a través de la narración biográfica, en esa fusión que se produce inexorablemente entre lenguaje e identidad. Dice: *“las formas simbólicas de la experiencia aparecen acompañadas por cadenas de secuencias que en realidad constituyen o representan la memoria; o que las formas simbólicas de la experiencia se convierten inmediatamente en tales cadenas secuenciales.”* (Huberman, 2005: 187). Esto es espacialmente visible en el relato de Nadia, cómo configura y recrea su identidad, a partir de una autopercepción y de un autoconcepto que emergen de su narrativa, obteniendo una relato que totaliza su existencia, la dota de sentido. El tiempo de las narraciones, un tiempo que no es tratado en todas las lenguas como una serie de unidades cronológicas, es diferente al de Sirifo, más circular y más presente. Es un tiempo que se recrea, que se detiene a gozar del recuerdo querido, o que corre de prisa para traspasar de prisa el dolor de la herida.

## **IDENTIDAD(ES): CONSTRUCCIONES Y RECONSTRUCCIONES IDENTITARIAS EN EL ESPACIO DE LA NARRACIÓN.**

*Por alguna razón, decía mi padre, cuando Alá creó el mundo separó a los hombres de las mujeres y colocó un mar entre musulmanes y cristianos. Existe armonía cuando cada grupo respeta los límites de los demás; la transgresión sólo causa pena y desdicha. Pero las mujeres soñaban con ella continuamente. Su obsesión era el mundo del otro lado del umbral.*

F. MERNISSI

Nadia es la mayor de cinco hermanos; tras varios abortos de su madre, nace en Tánger a finales de los años cincuenta, cuando la ciudad conservaba todavía su estatuto de ciudad internacional, cosmopolita y multicultural, como una niña muy deseada. Su identidad durante los primeros siete años de su vida se va construyendo en torno al deseo de sus padres por tener descendencia y al ser la primera hija que nace. Este hecho, tal y como ella lo narra, y tal y como se cuenta también en la narrativa familiar, ha marcado en parte su identidad: ser la vanguardia y no responder a lo esperado, superar los retos y las dificultades, salir adelante. Es como si todo lo que pasará después en su vida, estuviera ya presente en el momento y el contexto de su nacimiento.

*Yo llegué como una niña muy deseada. Mi madre tiene muchísimos abortos, los que nacieron se murieron, no se quedaba... Hasta que llegué yo. Yo he sido la puerta, digamos, que he sido el deseo ese más fuerte que deseaba mi madre. Entonces he sido una niña muy mimada, muy protegida.*

Tal y como ella se presenta ya de pequeña, es tal y como se vive ahora y se ha vivido como mujer.

*mi madre me contaba, que yo era muy mía de chica, no me dejaba que nadie me tocara, nadie me diera besos, muy arisca. Y muy segura de mí misma. Muy independiente, no necesitaba que nadie me cogiera de la mano ni nada.*

Lo dice con mucho orgullo. Estos son unos rasgos de su forma de relacionarse con el mundo que ella valora de sí misma y que, de alguna manera, sigue manteniendo con el paso de los años. A veces se puede confundir con una especie de "dignidad" en el trato que se percibido en muchas personas árabes, pero en su caso son indiscutiblemente suyos.

Si hay dos cosas importantes con las que Nadia se identifica, esas dos cosas son las mujeres fuertes de su familia y su ciudad, Tánger. La corporalidad y la espacialidad se entrecruzan en una manera de sentir la vida, de sentirse mujer.

Las abuelas, la madre, las amigas, la hija, las tangerinas. Su relato está lleno de mujeres, suena a mujer cuando lo escucho. Nadia admira a las mujeres. Hay en ella un feminismo natural, congénito, una fuerza salvaje de mujer que con el tiempo ha ido cultivando y que ha sabido conservar a pesar de las dificultades y de los obstáculos que la sociedad, la familia o las prácticas culturales (no sólo las de origen), le han querido imponer. Si la educación es conocer la *hudud*, las fronteras sagradas (Mernissi, 1995), Nadia ha emprendido el camino de des-aprender y re-aprender, de intentar dibujar sus propias fronteras y ha asumido el riesgo que esta empresa suponía para su protección como mujer dentro de su universo cultural.

Admira a las mujeres de su familia, fuertes y emprendedoras. A las mujeres de su ciudad, independientes y hedonistas. Nadia se narra como miembro de un linaje de mujeres fuertes, un linaje al que ahora incorpora su hija mayor y a su nieta.

*quien tenía el poder era la abuela de mi madre, era una mujer que manejaba todo, una comerciante, que tenía sus tierras... Y tenía nada más a mi abuela y tenía otros que no son sus hijos, son hijos de su hermana, ella los adoptó; como ella tenía el manejo del dinero, toda la familia estaba bajo su mando. Ella llevaba todo. Se llamaba Kheira.*

Su madre no llegó a conocer a su padre porque a su abuela la casaron con 13 años, se quedó embarazada, y él desapareció; luego volvió a casarse con un hombre de buena posición, pero su madre sólo conoció como padre a su padrastro. También su propia madre abandona al marido con el que la casan cuando tiene 15 años y luego vuelve a casarse por amor con el que será el padre de Nadia y de sus hermanos. Y, tal como veremos en su relato, luego será su madre la figura fuerte en su casa, tal vez debido en parte por la enfermedad de su padre y, sin duda, por esa manera de ser de las mujeres de su familia que llega hasta ella misma: mujeres fuertes y que mandan.

*En mi familia, las mujeres son fuertes, más de mi familia. Por ejemplo, mi bisabuela, de parte de mi madre, ha sido una mujer empresaria y que ha llevado todo y que manejaba toda la familia. Mi madre conducía en los años cincuenta y tantos. Te enseñó el carnet de conducir de mi madre, porque esa es la única cosa que ha cogido, el pasaporte de mi madre de cuando estaba mi madre para irse al sur, que necesitaba un pasaporte para pasar, te enseñó la foto de mi madre cuando estaba joven, vestida de europea y todo eso con mi padre.*

Las mujeres construyen sus estrategias de poder en sociedades donde no existe la posibilidad de vivir en igualdad de derechos de una manera clara y directa. Nadia hace una defensa del rol subalterno de las mujeres, las empodera en su discurso alejándolas de la imagen de sumisión con las que suelen ser presentadas, sobre todo las mujeres árabes. Enlaza con una tendencia dentro de la literatura feminista de la que puede ser una buena exponente la antropóloga Dolores Juliano (1992) defiende la tesis de que las mujeres no hemos sido nunca un sector pasivo y dócil en las sociedades en las que vivimos, tal y como han mostrado mayoritariamente los estudios más hegemónicos con los sistemas patriarcales, sino que hemos aprendido a jugar el juego de las astucias. La idea es que presentar a las mujeres como paralizadas no ayuda a verlas en su complejidad y en sus esfuerzos por ser protagonistas y tomar decisiones. Simplemente hay que entender que las estrategias utilizadas por las mujeres son de un orden muy diferente a las que suelen utilizar los hombres, y deben ser valoradas en lo que son, estrategias de contestación de las mujeres frente a la desigualdad de las sociedades machistas.

*La mujer marroquí tiene mucho poder, y muy autoritaria, y muy conservadora que los hombres. Juegan el papel detrás, un hombre no toma nunca decisiones sin su mujer, delante de la gente "ja, je" pero entrar en la cocina, que esté ahí: "mira, hay eso, eso y eso, ¿qué te parece?", si ella dice que sí, hasta para la pedida de las manos de los hijos, hasta para un comercio. Lo que pasa es que ella no está dentro de la conversación, pero la cabeza pensante es la mujer.*

Nadia se reconoce y se inscribe en un linaje de mujeres fuertes y que no temen ejercer el poder. Esa fuerza ella la describe como proveniente de las mujeres de su familia, tanto su abuela materna Kheira, como su abuela paterna Aixa.

*Las dos abuelas para mí han sido muy importantes, Kheira y Aixa, las dos han jugado un papel muy importante. Mi abuela materna, mi abuela Kheira, es una mujer que ha sido muy alegre, entre conservadora y moderna. (...) Es una mujer alta, basané<sup>138</sup>, así una mezcla de mulata, como indígena<sup>139</sup> y árabe, tenía esta mezcla, con un pelo larguísimo, cuando hacía su trenza, la ponía en el dedo del pie y hacía su trenza que daba la vuelta ¡la vuelta! Ponía la música y empezaba a bailar...*

Nadia nos habla de mujeres alegres, fuertes, sensuales, poderosas, que saben disfrutar de la vida. Son adjetivos muy alejados de los que los prejuicios nos recomiendan utilizar al describir a las mujeres árabes. Cuando miramos a una cultura diferente a la nuestra solemos considerarla en términos absolutos, como estática, fija. Unas veces nos situamos en el extremo tradicional y valoramos como más moderna la otra cultura; o, al revés, tal como sucede en el caso de Marruecos –o, en general, del mundo árabe-, la prejuzgamos como una cultura tradicional frente a las culturas modernas occidentales. Esta manera de catalogar las culturas es un espejismo que no responde a lo que realmente sucede. Entiendo, tal y como explica magníficamente Maalouf (2006), que las culturas son dinámicas y heterogéneas, no estáticas y homogéneas. En el seno de cada cultura conviven maneras muy diferentes de concebirla, alguna de ellas incluso contradictorias. Las mismas personas pueden transitar por distintas versiones culturales en distintos momentos de su vida en función de las experiencias a las que se enfrentan. Esto, que se nos hace tan claro y evidente cuando se trata de ver nuestros propios marcos culturales, se evita o se niega a la hora de mirar marcos culturales ajenos. Cada persona lleva a cabo una reapropiación subjetiva de su mundo cultural, de sus marcos de referencia culturales, por eso tiene tanto sentido esto que cuenta Nadia de su abuela, moderna y

---

<sup>138</sup> Morena.

<sup>139</sup> Los indígenas a los que hace referencia son los *amazigh* o *bereber*, habitantes de norte de África antes de la llegada de los árabes provenientes de Oriente Medio.



conservadora a la vez; yo añadiría que es así, casi siempre, en el caso de todas nosotras y todos nosotros.

*Mi madre tuvo una educación conservadora. Son de familia muy... cómo decirte, como eran gente muy importante en Ksar El-Kebir entonces tenían que dar un ejemplo de educación<sup>140</sup>. Se educó dentro de esta familia, en casa del gobernador. Había una educación, lo que es en superficie, moderna, de vestirse a lo europeo, de salir, de viajar. Mi madre vestía de las dos cosas, de las dos maneras, depende de las circunstancias y los momentos.*

La relación de Nadia con su madre fue siempre difícil, dos mujeres obstinadas, luchadoras, dispuestas a conseguir lo que se proponían.

*Mi madre era cariñosa y autoritaria también. Quería que sea una mujer perfecta, de aprender a cocinar, de todo, todo lo que yo he tenido de los siete años hasta los doce años, de hacer todo. Yo a los doce años me negué a aprender a cocinar, y a limpiar, y a coser, y a todo eso. Porque aparte que te vas al colegio, tenía que aprender a sténographie, la taquigrafía, tenía que ir, aprender eso. Y aprender a coser, “Te vas a casa de una que se llama Marna para aprender a coser y a bordar.” Y yo me negaba, me escapaba, me voy a dar una vuelta y todo eso y no voy a aprender a coser. Que no me gustaba, yo no quería ser una mujer de casa, limpiando todo. Siempre decía, “Yo no voy a, nunca voy a cocinar, nunca voy a coser, nunca. Yo voy a tener un marido occidental, que no necesitaba que nadie le cocine todo”. Pues sí, quería casarme con un italiano, mi madre se ponía furiosa.*

La familia, como institución transmisora de valores, pretende acomodar los comportamientos de sus miembros a las normas y patrones socioculturales de su entorno. Desde pequeña Nadia se resiste a ser la niña que su madre espera y quiere que sea. Nadia se resiste a actuar los roles que su género y su tradición sociocultural le quieren asignar sin cuestionarlos.

*Y aparte me pegaba y yo nunca lloraba, yo: “¡Pégame, pégame más! Yo no tengo lágrimas. Y no voy a ser nunca lo que eres tú. Nunca”. Y mi madre siempre me estaba buscando maridos, eso a partir de los quince años.*

---

<sup>140</sup> La imagen social va a ser muy importante en la vida de Nadia y la necesidad de preservar esta imagen social será una constante en la relación de su madre con ella a lo largo de toda su vida.

Así como las mujeres de la familia son fuertes, para Nadia las mujeres de Tánger son abiertas y tolerantes con lo multicultural. Así es como ella ve a las tangerinas.

*Las mujeres de Tánger, esas de mujeres de Tánger que tienen su vida, que no dejan de ser ellas, que viven de todo.*

Un ejemplo es la madre de Fatema y de Mohammed, la amiga de su madre con la que Nadia se va a Bélgica y con la que convive varios años.

*La amiga de mi madre, la madre de Fatema, venía de una familia muy liberal, porque todos son de Tánger, una mujer que también se ha hecho a ella misma, una mujer que no se casó joven. (...) Esta mujer ha sido comerciante, viajaba, se dedicaba al comercio. Y así conoció a su marido que es beréber del Riff, pero un hombre que ha sido también viajante, comerciante, que tiene una cultura beréber conservadora y se enamoraron y se casaron. Entonces ha sido siempre la mujer que tiraba ella del carro, luchadora. Le gustaba fumar, bebía su vasito de vino, no va a las discotecas occidentales pero va a las discotecas árabes en Bélgica, que había cantantes árabes, había música árabe, bailarinas árabes, y nos llevaba con ella de vez en cuando. Salía en Bruselas con un grupo de amigas que son todas de Tánger, son del mismo estilo, que tienen esta doble vida, que son marroquíes pero necesitaban este desahogo de otra manera.*

Esta forma de vivir de algunas mujeres marroquíes, no se percibe desde los estereotipos con los que son catalogadas las mujeres de Marruecos.

*de vivir la vida con placer, no lo puedo explicar cómo es porque los occidentales no pueden ver eso, como que no existe, existe más la otra parte, la más cerrada; pero que sí que hay otra parte, hay eso, disfrutar de la vida, como un clan de poetas. Hay un sitio dónde se vive el placer, el arte, la música, como si te emborrachas del placer de la vida. Y este espacio existe en Tánger y existe en Bruselas... hay este espacio donde tú lo vives de otra manera distinta. No significa que tú no eres religiosa, que tú no tienes la fe, no significa que tú abandonas la otra parte. (...) Y esos son los tangerinos de verdad, ése es el perfil tangerino de verdad, que no separa lo espiritual del placer porque lo espiritual tiene su espacio y el placer tiene su espacio.*

Ese espacio para vivir la vida lo encuentran las inmigrantes tangerinas en Bélgica, pero no todas las mujeres inmigrantes viven así la vida. Son dos formas de “ser marroquí” que Nadia empieza a detectar, sobre todo, estando en Bélgica y que corrobora en su primera vuelta a Tánger en las vacaciones de verano.

*Vinimos con amigos, también hijos de inmigrantes que vivían allí en Bélgica. Había dos clases de hijos de inmigrantes, una clase son los que en casa son marroquíes y fuera son belgas, con esta gente es con la que nos bajamos a Tánger; y hay otro estilo que vivían marroquíes las veinticuatro horas, quitando el momento que están en el colegio, son marroquíes veinticuatro horas. Entonces toda la nostalgia de Marruecos, toda la vida de Marruecos, ni siquiera de Tánger que es más abierta, de conservar este mundo árabe totalmente. Y a mí eso me agobiaba muchísimo.*

Nadia se va a convertir en una disidente desde muy joven, en una mujer que va a elegir, a resignificarse en función de sus necesidades y de sus emociones. No quiere vivir su identidad desde la lealtad o la esclavitud, desde el tener que conservar una pureza cultural como tesoro (esas identidades que pueden ser asesinas, que dice Maalou) o desde el vivirse en la asfixia. Nada que suponga atarse a algo podrá sujetarla por mucho tiempo; ni culturas, ni parejas, tal vez sólo el amor a sus hijos.

### **La enfermedad del padre.**

La primera fractura en la identidad de la niña se produce a los 7 años. Es un momento de cambio brutal en su vida y en la de su familia.

*...pasó un trauma muy grande en la familia: mi padre se cayó enfermo. Ninguna enfermedad, ningún médico en Marruecos sabía lo que tiene, todos los médicos privados, nadie. Gastó toda su fortuna, se fue hasta Francia, y nadie sabía lo que tenía. Yo con los siete años para mí ha sido traumático. De ser una niña mimada con criados y de pronto de conocer la verdad de la vida.*

*Bon, a los siete años recuerdo que mi... No puedo decir cómo que mi padre se enfermó, eso no tengo recuerdo pero el recuerdo que tengo ahí grabado y que se me quedó: escuchar a mi padre que gritaba del dolor y mi madre que se ocupaba de todo corriendo arriba y abajo. Yo recuerdo, se me grabó que mi padre estaba ahí gritando, mi madre buscando al médico, haciendo cosas. Mi padre se quedó un poco cojo y tenía tres agujeros aquí: uno aquí, otro aquí y otro aquí. En la pantorrilla. No sé si una enfermedad de huesos, no sé si un cáncer de huesos... Yo me acuerdo que en árabe decían que esta enfermedad se llamaba al-roussa, se llama la novia, pero no te puedo decir qué significa, ni qué quiere decir ni nada. No sé si tuve miedo de que mi padre muriera.*

La enfermedad del padre trajo la ruina a la familia. El cambio de estatus económico va a marcar a la familia y va a desencadenar una serie de movimiento internos y externos con gran trascendencia. Nada volvió a ser igual. Las repercusiones en la vida de Nadia fueron muchas: asumir responsabilidades, dejar la casa familiar y emprender un período de continuas mudanzas, el cambio del colegio francés al colegio público marroquí...

*Y me sacaron del colegio francés porque no podían pagar el colegio francés, me llevaron al colegio marroquí, entonces ha sido un shock para mí muy fuerte. Aunque yo conocía marroquíes pero conocía otros marroquíes...*

De ser una niña mimada, libre, despreocupada y dedicada a disfrutar, se convierte en una niña que tiene que empezar a asumir responsabilidades que todavía no le corresponden por su edad. Este hecho va a marcar su vida y su forma de ser. Es como si esa pequeña de siete años se hubiese dicho a sí misma que ella podía sostenerlo todo.

*De los siete años hasta los once años, yo he sido una madre para mis hermanos, los tres hermanos, dos hermanos y una hermana. Todo este tiempo viviendo en Tánger. A partir de los once años mi padre se curó, se mejoró. Ya volvimos a vivir de otra manera pero yo me quedé la responsabilidad de mis hermanos. Y la vida empezó, de niña otra vez, pero una niña muy madura para ser niña. De tener once años hasta mi cuerpo se desarrolló como mujer. (...) La vida ya no estaba como antes porque mi madre cogió una fuerza de cuando llevó todo el tema ella sola, y mi padre se volvió un hombre como, no agresivo, un hombre muy dolido con el cambio que le ha hecho su vida.*

Su padre estuvo enfermo unos tres años. Cuando nació su última hermana, la situación se había estabilizado aunque la familia nunca llegaría ya a recuperar el estatus anterior. Es a raíz de esta nueva situación familiar cuando la posibilidad de la inmigración aparece como alternativa.

*Se curó en el hospital, salió y pasó un tiempo. Uno que trabajaba con mi padre, un aprendiz que se fue, no sé, se fue a Francia o fue a Suiza o no sé dónde se fue, volvió de vacaciones y encontró mi padre en la estación que estaba mal y le dejó un taxi. Entonces mi padre empezó a conducir el taxi pero no era de él, era de alquiler, no como antes.*

El estatus perdido genera una nueva dinámica relacional en la familia y afecta a sus miembros de modo distintos. El padre toma una posición más estática, tal vez desaminado o simplemente por no tener más pretensiones que las de disfrutar de la nueva oportunidad de vivir que tiene tras su enfermedad. La madre, por el contrario, no acepta la nueva situación e intentará poner en práctica distintas estrategias para conseguir recuperar el estatus perdido.

*Los estatus cambian: cuando tú antes estabas con dinero la gente te mira de otra manera y cuando te hundes la gente quiere hundirte más, como que se venga, que quiere vengarse de ti. Antes, mi padre (que se ocupaba de mi abuela como murió mi abuelo y todo eso y de mi tía, que se quedó divorciada, con dos hijos del primer marido, sola muchos años, entonces vivía de coser porque sabía coser, sabía bordar, de eso que vivía) entonces fue mi padre el que se ocupó de ellos. Venían a mi casa y tal, íbamos nosotros a su casa, hacíamos las fiestas y todo eso. Y claro, cuando nos arruinamos, mi tía como que si quería vengarse de nosotros, entonces con mi madre se llevaba fatal, insultos, peleas, el dinero de la tienda... Al principio estábamos viviendo con ellos en su casa, pero después la convivencia ha sido muy difícil. Nos fuimos y alquilamos una casa muy bonita, muy grande, ahí por la Medina de Ksar El-Kebir.*

El padre, finalmente, se va a Holanda. Generalmente, la inmigración marroquí se inicia con el viaje en solitario del hombre. Ya existían lazos familiares y vínculos de amistad o conocidos que habían migrado antes y que sirven de enlace y de apoyo a la hora de tomar esta decisión y de elegir un destino. Pero el padre no es capaz de soportar los cambios y las adaptaciones que surgen al emprender un proyecto migratorio.

No es capaz de sostener esos primeros meses de desconcierto y de choque, y emprender el camino de regreso a Tánger sin apenas haber conseguido alguno de los objetivos planteados. Esto genera malestar en la madre, ya que el proyecto migratorio es un proyecto familiar.

*Mi padre se fue a Holanda porque vivíamos en una casa que estaba en la Medina, con dos plantas, bien... Pero mi madre ha hecho amistad con unos amigos que ellos compraron la casa donde vivimos ahora y fuimos con ellos también, compramos la casa y fuimos a vivir con ellos. Y mi madre quería más, le parecía poco, que quería recuperar la situación de la vida antigua. Y mi tío que estaba socio con mi padre Ksar El-Kebir se fue a Holanda, emigró a Holanda. Entonces había dicho: "Por qué no vienes con nosotros, puedes hacer dinero, puedes venir...". Mi padre nunca quería emigrar, pero mi madre estaba así: "Vete, nosotros mira cómo estamos, tenemos que tener, tenemos que...". Y se fue. Mi padre no duró ni tres meses. Cuando se fue dejaron de entrar otra vez recursos económicos en casa. Entonces lo pasamos muy mal. Muy mal, muy mal. Nosotros lloramos muchísimo por mi padre, mi madre se ha puesto muy enferma, se ingresó en hospital porque se enfermó de los riñones. (...) Yo terminé poniéndome ropa de la gente para irme al colegio. Entonces pasé un momento muy malo. Y mi padre volvió. Y volvió sin nada. Me acuerdo que me trae un abrigo rojo y, a mis hermanos, un abrigo a cada uno, y chocolate, y cosas así de tonterías, y ya está. Mi madre eso le dolió mucho. Mi padre como no puedo aguantar, mi padre no puede aguantar el frío, no puede aguantar la gente, no le gustó. Y volvió otra vez al taxi. (...) Mi madre tenía esa necesidad de volver a recuperar el estatus perdido que nunca más se recuperó. Y mi padre emigrar, era una cosa estaba fuera de él.*

La migración rural hacia los núcleos urbanos en Marruecos era muy alta en ese momento.

*En esta época la gente en Marruecos emigraba, pero la gente que emigraba son los catetos, son la gente del pueblo; la gente, digamos, que ha sido así con estatus y que no tenía ni un duro, porque en Tánger en esta etapa no había dinero, había nombres, había apellidos, pero no había dinero. Ya se terminó el contrabando, terminó el dinero negro, terminó las divisas, terminó la gente que venía de todos sitios, entonces en este momento, Tánger estaba hundida totalmente. Al principio de los años setenta...*

Esta situación económica en el país y en la familia, se une a un hecho fortuito: una serie de huelgas y revueltas estudiantiles en una de las cuales se va a ver involucrada Nadia en su época de instituto. Es detenida junto con otros estudiantes.

*Entonces claro, todo el mundo empezó a tirar piedras a los cristales, la gente corriendo, insultando, todo. Yo he visto eso y me voy a escapar, salí hacia la esquina, y en el momento que voy a pasar llega la policía y cogió a todo el mundo que estaba en la puerta y nos metieron en el coche de la furgoneta de policía y nos llevaron a todos. Y yo sin moverme, sin hablar nada, sin hacer nada de nada y, claro, me llevaron a la comisaría y tenían que llamar a los padres, y cuando yo he visto llamar a mi padre, aunque ya no es este hombre empresario conocido, se quedó el apellido Bouzid en Tánger, todo el mundo conoce a mi padre, toda la policía. Y cuando llamaron a mi padre y mi padre viene para la comisaría, una vergüenza que su niña sale de la cárcel, ya no es la comisaría, es la cárcel. Y mi madre peor: "Lo que faltaba, los niños están en casa y la niña está en la cárcel, qué va a pensar la gente". Mi madre siempre tenía este problema de qué va a pensar la gente. Para mi madre, estaba siempre el tema de la perfección, es una cosa muy importante para ella.(...) Mi madre tenía que ser la mejor en todo. Y sus hijos son los mejores, en todo. Y casarse y tener mejor apellidos. Mi padre no tanto, pero mi madre sí, sí, le daba muchísima importancia. Y claro, cuando volvemos a casa, mi madre, "¡Se acabó!, que no va a estudiar, que hay que casarla, porque nos va a traer la deshonra, porque no puede ser." Y yo nunca había hecho nada.*

A Nadia la sacan del instituto y pasa en casa unos cinco meses. Cada vez se siente más asfixiada por su madre que insiste en casarla. Se va a producir otra epifanía en la vida de Nadia, será julio de 1974: la inmigración a Bélgica.

*En esta etapa, antes de irme a Bélgica, una vecina nuestra cuando vivíamos en el barrio judío, que estaba una mujer humilde, que acaba de venir de un pueblo, que alquiló una habitación ahí, que tenía dos hijos (...) Estos hijos de esta mujer crecieron, se hicieron hombres e inmigraron fuera, y uno de ellos se fue a Francia, se llamaba Abderrahmane. Entonces vino esta mujer a pedir mi mano, de que me caso con su hijo Abderrahmane. (...) La vecina fue a pedir mi mano y mi madre ve que vino con coche, ya mi madre empezó a enfocar: la riqueza viene de Europa. Y en este tiempo la gente venía con dinero, no como ahora, entonces había dinero. Esta gente ha sido pobre, pobre, y ahora de un golpe*

*tienen una casa, tienen un coche. Y ya mi madre quería un marido importante, hijo de tal. Y me llevaba a casa de amigas para ver si el hijo de fulanita va a mirarme. Y yo rebelde, rebelde, peleando, hacía cosas tontas para que no llamo la atención, para que no me miren bien.*

### **La inmigración.**

Nadia tiene 17 años cuando su madre decide que se vaya a Bélgica con una familia conocida, la de una amiga suya de toda la vida que se lo había propuesto en otras ocasiones antes las dificultades que atravesaba la familia de Nadia. Cuando bajaron a Marruecos por vacaciones en 1974 lo acordaron y Nadia se fue con ellos ese verano. La inmigración supondrá una nueva fractura, una epifanía que trastocará su vida y la determinará en adelante.

*Yo me acuerdo en julio, en el mes de julio, veinticinco o veintiséis de julio, que yo me monté con esta gente en el coche, estas furgonetas antiguas, que son Volkswagen, grande, roja, con todos sus hijos y yo. Ha sido el peor día de mi vida. Voy a ser inmigrante. Ha sido una cosa que yo no tragaba para nada, irme de Tánger, irme a ser inmigrante. Lo peor que te puede pasar.*

El viaje es traumático para ella. La inmigración de Nadia entra dentro de un proyecto migratorio familiar al que se ve impelida y arrastrada. Su caso es como el de tantos otros jóvenes o adolescente que son reagrupados y dejan atrás sus vínculos, sin tener la posibilidad de elegir si irse o si quedarse. Son pocas las opciones de elección que tiene en estos momentos, o acata las órdenes de su madre y contrae un matrimonio de conveniencia, o se marcha a Bélgica. La situación económica de la familia tras la enfermedad del padre se había ido estabilizando aunque no habían podido recuperar el anterior estatus económico.

La madre no se resigna a esta situación y la inmigración de la hija se convierte en una estrategia para la mejora que no se percibe como descabellada en un país donde el índice de personas migrantes es tal alto, así como la tradición de migración marroquí a determinados países europeos desde la primera guerra mundial.



En países como Francia, Bélgica, Holanda o Suiza, ya existían en el momento en que inicia su migración Nadia, compatriotas asentados desde hacía décadas.

*Mi madre se quedó con la obsesión de que nos teníamos que volver ricos otra vez. Mi padre había fracasado su proyecto, mi padre no iba a volver a ser el empresario que estaba antes pero que sí estaba bien, teníamos nuestra casa, estábamos estudiando, él trabajaba con el taxi. Pero mi madre se le quedó en la cabeza esta casa grande, las muchachas, su chófer..., que no ha podido aceptar el cambio. No estamos ni pobres, ni ricos, estamos normales, pero mi madre seguía con sus invitaciones esas grandes, de organizar comidas como si es una boda. Hablaron entre ellos y me habían dicho... No me acuerdo, no me acuerdo de cómo me lo dijeron, yo ahora no me acuerdo de eso para nada, no me acuerdo.*

*Y el día que voy a salir de viaje me salió aquí un flemón ¡cómo tenía la cara!, toda la desgracia me salió aquí, en la cara. Para mí, ellos eran una familia, cateta, retrasada ¿sabes? como gitanos, voy con los gitanos. Y hemos hecho viaje. La verdad, la hija de ellos, Fatema, intentaba de ser mi amiga, el hijo también, Mohammed... Y toda la familia bien conmigo, pero yo no, todo el camino llorando, todo el camino... Veía los sitios que pasábamos llorando, llorando, que es una ruptura familiar total, de ser una niña dentro de su casa y a partir de un momento ¡bum! En la edad que tú más necesitas ¡fuera! Y me fui a Bélgica, a Bruselas. En el recuerdo tengo un viaje horroroso.*

La familia que acoge a Nadia tiene siete hijos, vivirá con ellos durante cuatro años. Los cambios en los ritmos de vida, en las comidas, en el trabajo, con muy chocantes para ella. A partir de ahora va a compatibilizar sus estudios en el instituto con su trabajo como cuidadora de niños o como limpiadora.

*Y como su madre trabajaba en miles de trabajos; limpiaba una peluquería, limpiaba un colegio, limpiaba un bar. La casa y los trabajos los repartía entre sus hijos. Yo y Fatema nos levantábamos a las seis de la mañana a irnos a limpiar un bar; por la tarde íbamos a limpiar la peluquería; y, el fin de semana, el colegio. Hasta que empezaba el instituto, y cuando empezó el instituto me inscribieron en el Instituto Saint Gile donde trabajaba la madre, y ya empecé el instituto. Pero además del instituto tengo que limpiar, tengo que irme a esto, tengo que ir a esto.*

Cuando pasan esos primeros momentos, Nadia empieza a percibir la parte positiva que conlleva su estancia en el nuevo país. No tiene a su madre controlándola y puede disfrutar de su juventud descubriendo un mundo que se abre ante ella lleno de posibilidades.

*y empezó agosto que salía el sol de vez en cuando, entonces en la puerta nos sentamos todos y poníamos tocadiscos y cantaba Adamo, que cantaba... ¿cómo se decía esta canción? ¡Dios mío no me acuerdo de la letra!. Jonhny Halliday, Joe Dassin,... Poníamos el tocadiscos en el hall y estábamos ahí, en la puerta bailando. Y después íbamos a la discoteca. Bob Marley, las canciones esas inglesas, estaban Los Beatles, estaba James Brown, el negro... Esa música empecé a conocerla allí, con Fatema yo empecé a descubrir el mundo, la discoteca, la música... Pero no hacíamos nada malo, íbamos a bailar, fíjate bailábamos las dos juntas, que no íbamos a buscar bailar con chicos. Bailábamos las dos juntas, vamos al cine, vamos a pasear, vamos a hacer las tiendas. Y ya al bajar al centro ya sales del barrio, ya conoces otra Bruselas que es distinta, la Grand Place, otra cosa totalmente distinta que empecé a conocer. Viajé con ella, fuimos a Italia. Ella empezó a hacerme conocer otro mundo, esto no significa que Tánger para mí es lo mejor que hay en el mundo...*

## **El mundo occidental**

Nadia poco a poco se va sumergiendo en el mundo occidental de Fatema y de Bélgica. Y la libertad. Esta necesidad de ser ella misma la percibe con total claridad cuando su madre viaja a Bélgica a verla y quiere visitar a todos los conocidos que están en Bélgica. Es como ir al encuentro de un mundo marroquí en Bruselas, hacia fuera es como si no se notara la existencia de una cultura tan diferente a la belga; hacia dentro, las familias inmigrantes mantienen las mismas costumbres que en Marruecos. Las redes informales funcionan. Todo lo que sucede en Bélgica llega a Tánger.

*Mi madre vino en enero y ha sido un choque muy tremendo porque mi madre vino y no se quería volver, quería quedarse a cuidarme. Yo estoy a gusto, estoy en la luna. Mi madre vino en enero y ya la vida va a empezar a cambiar. No te puedo explicar, la verdad. Me ví a mí misma con mis choques con ella.*

*Ya este amor que tenía yo para mi madre, esta adoración que tenía para mi madre, todo empezó a cambiar. Empecé a sentir que me oprimía, que no me dejaba respirar. Ya otra vez sería como este bolso cargado de su mano y llevarme a los sitios que ella quiere, y los amigos que ella quiere. Y como mi madre se obsesionó de ser rica, y tenía muchos conocidos en Bélgica, gente que ha conocido de Marruecos y que vivía en Bélgica, quería que me voy con ella a casa de esta gente, a ver esta gente.*

Nadia se siente como un instrumento que su madre utiliza. Su madre quiere que su hija consiga un buen marido, que siga las normas y las costumbres. Pero Nadia no quiere ese destino para ella, quiere experimentar la vida que Bruselas le ofrece. La madre se queda unos seis meses en Bélgica trabajando en un restaurante, pero se ve obligada a volver a Marruecos ante el reclamo del padre. Nadia se relaciona con los hijos de los inmigrantes marroquíes, son jóvenes que fueron a Bélgica muy pequeños o que han nacido allí. El modo de vida de estos jóvenes es muy diferente a las primeras generaciones con los que la madre de Nadia mantiene los contactos. La segunda generación vive la aculturación como una doble pertenencia, aunque conserva la lealtad a los códigos culturales de los padres y abuelos, también lleva a cabo una socialización secundaria en las escuelas y en los institutos donde recibe como propios los códigos culturales del país de acogida.

*Los hijos vivían de otra manera también distinta, estaban mezclados con los belgas, otra cultura distinta. Y esta gente no, los amigos de mi madre vivían de otra manera. Y claro, mi madre quería introducirme en el mundo de esta gente. Y ella para que ganara dinero buscó trabajo y empezó a trabajar, con esta gente, con los amigos que trabajaban en el restaurante de Youssef, y a mí eso me ofendió muchísimo. Eso me afectó mucho, no me gustó, de ver mi madre trabajando allí, todo eso, porque no veía que teníamos la necesidad de hacer eso. Mi madre estuvo cinco o seis meses, hasta que mi padre empezó a llamarla, que tiene que volver, que no sé qué. Y ella estaba en su afán, como yo veo al inmigrante ahora, de comprar, de volver con muchísima compra, de llevar muchas cosas.*

Nadia empieza a trabajar como interna en casa de una familia belga muy acomodada. Pasará con la familia marroquí de Fatema sólo los fines de semana.

*Fatema me buscó un trabajo de interna con una familia para cuidar un niño que estaba asmático y al mismo tiempo estudiar. Y los fines de semana voy a su casa con su familia. Fui a cuidar un niño pero me necesitaban de dormir allí porque la madre trabajaba en un hospital, que es matrona, y por la noche estaba en el hospital, y el niño estaba enfermo, querían que durmiera allí. Entonces yo dormía ahí, viví allí con ellos pero iba los fines de semana a casa de Fatema y voy al instituto. Cambié de instituto, del Institut Lacroix me fui a Saint Boniface, ahí estudiaba. Y esta gente me ayudaron muchísimo. Este tiempo que yo estaba de interna, el calor familiar, el cambio y también la nostalgia de mi país. En Bruselas estaban los árabes pero una mezcla, ni árabe, ni belga, no me encajaba aquí, son árabes que viven una vida totalmente nómada, todo el día corriendo, trabajando, el colegio, el instituto, lo otro, cuando vienen cocinan, bum, bum, deprisa, y se caen en el sofá mirando la tele. Y cuando fui con esta familia belga, de interna, ha sido un poco de organización en mi vida, empecé a recuperarme, pero echaba de menos lo que es mi mundo árabe. Era un barrio rico, muy rico, como digamos La Palmera, al lado de la gran catedral. Y tenía mi habitación con mi cuarto de baño sola y todo eso. Pero no te permitían ducharte todos los días. (...)Tenían tres hijos: Monique, Luc y Pierre, yo cuidaba a Pierre, el pequeño, un niño tranquilo, muy tranquilo...*

## **La religión**

Nadia vive la religión de una manera subjetiva, como todos. Lo cierto es que suele creerse que todos los musulmanes son fieles creyentes, casi integristas religiosos. La (des)información y la influencia que ejercen ciertos imaginarios sociales, hacen que consideremos, como en el caso de la cultura, la religiones de los Otros, de una manera muy estática y rígida. Tal y como los católicos viven la religión desde el más profundo fervor, hasta el mero seguimiento superficial de prácticas religiosas que tienen que ver más con lo sociocultural que lo que específicamente religioso; del mismo modo sucede dentro del ámbito de los musulmanes. La familia de Nadia es, por supuesto religiosa, pero su vivencia del islam es “intermedia”, ni completamente laxa ni completamente rigurosa. Sin embargo, durante un tiempo y a raíz de la enfermedad del padre, el modo

de considerar lo religioso se transforma: su padre se agarra a la fe como un modo de atravesar el difícil momento que tenía que atravesar.

*Yo te hablo antes de los siete años todo eso, no es un tema muy importante en mi casa. Vale, se celebraban las fiestas religiosas, se estaba... pero yo no he visto, no he visto a mi padre rezando, sí hacía Ramadán porque es parte de la vida social<sup>141</sup>. Después de los siete años que entró la religión en mi casa<sup>142</sup>.*

La enfermedad cambia el carácter de su padre a su padre, un hombre que se aferra a lo religioso quizás para protegerse contra su destino, o para expiar lo ahora percibe como faltas. Los hijos viven este cambio con sorpresa porque hasta ese momento la religión en la familia había tenido un espacio más social que eminentemente trascendental o fervoroso.

*Entonces este padre que estaba antes mimoso y todo eso, volvió una etapa en donde mi padre abrazó -digamos entre comillas- el Islam, porque mi padre antes no rezaba, bebía, salía... Se volvió un hombre de abrazar a Dios, agarrarse en Dios y entonces de obligarnos a nosotros a rezar, levantarnos a las cinco mañana a rezar.*

El paso del tiempo va normalizando el fervor del padre, que poco a poco vuelve a una vivencia más relajada de la práctica religiosa.

*Mi padre pasó una etapa, digamos un año, un año y medio o así, pero después ha hecho un cambio, ya ha vuelto a un Islam más progre, de enseñarnos, de explicarnos, pero ya no nos obligaba a levantarnos a rezar, pero para él el viernes ha sido muy importante que rezáramos todos juntos, después cogemos la cazuela y vamos al campo a comer. Pero nunca nos obligó en el cambio de la ropa.*

---

<sup>141</sup> Tal y como muchas personas religiosas viven sus credos, da igual que sean católicas o musulmanas, lo viven desde un enfoque muy social. La religión es un espacio de relación no ya con lo trascendente –que también, es evidente-, sino con su entorno social, con las personas. El islam tiene mucho este aspecto relacional, social. Es algo que los musulmanes trasladan luego a los países en los que viven, la religión vertebrada socialmente a las comunidades inmigrantes musulmanas ya no tanto en cuanto al fervor religioso mayor o menor, sino en lo cultural, lo social, lo relacional.

<sup>142</sup> Ahora sí se refiere a un cambio en la manera de vivir la religión de su padre, de una manera más devota.

Estas modificaciones en el uso de la religión, con independencia del culto o la creencia de la que se trate, parece que se produce ante situaciones traumáticas o de estrés en la vida de la personas. Es bastante usual que se produzca en las personas inmigrantes cuando nacen sus hijos, o cuando quieren ser acogidos por sus comunidades de origen en los países receptores. Se debe a una necesidad identitaria, más emocional que cognitiva, de sentir la pertenencia y los vínculos de origen. Personas que en origen, o incluso segunda generación, que en principio no seguían de forma exhaustiva los mandatos religiosos, o incluso vivían ajenos a éstos; sienten de pronto la necesidad de ir a la mezquita, de celebrar las fiestas o de leer el Corán.

#### **ESPACIALIDAD: LOS LUGARES QUE NOS HABITAN.**

*Pero desde entonces buscar la frontera se ha convertido en la ocupación de mi vida. La angustia me consume cuando no puedo situar la línea geométrica que organiza mi perplejidad. Mi infancia fue feliz porque las fronteras eran claras como el agua. La primera frontera era la puerta que separaba nuestro salón familiar del patio principal. Por la mañana no me dejaban salir al patio hasta que mi madre despertaba, lo que suponía que tenía que entretenerme sola sin hacer ruido desde las seis hasta las ocho. Podía sentarme en el frío umbral de mármol blanco, pero no podía reunirme con mis primos mayores que ya estaban jugando.*

F. MERNISSI

### **Los orígenes: Tetuán, Ksar-el-Kébir, Tánger.**

La familia paterna viene de Tetuán (aunque su abuela paterna era tangerina) y la materna de Ksar-el-Kébir.

*Mi padre venía de Tetuán. La familia de mi padre, mi abuelo es de Tetuán aunque su madre, mi abuela, es de Tánger. La familia de mi abuelo, el padre de mi padre, son inmigrantes, son gente que no son de Tetuán, son gente que vinieron de muchos sitios y que al final se estabilizaron en Tetuán. Pero mi abuela paterna es de una familia muy importante en Tánger, una familia muy conocida hasta hoy, son gentes, las tías, las hermanas de ella, son gente muy importante. Ella se fue a vivir con su marido a Tetuán. El apellido Bouzid viene que mi padre, que había hecho un árbol genealógico, había hecho la búsqueda de sus raíces y todo, encontró que el apellido Bouzid viene de Irak, como son gente que estaban pasando, pues que viene de Irak.*

Padre y madre recibieron educaciones diferentes. Su madre más conservadora, su padre más occidentalizado.

*mi padre cantaba en español, hablaba en español porque de su vivencia con los españoles en Tetuán<sup>143</sup> y todo eso, mi padre hablaba más en español que en marroquí. Hasta en su manera de ser es más occidental, mi padre nunca lo había visto comer con la mano, mi padre siempre lo único que comía era con su tenedor y su cuchillo.*

---

<sup>143</sup> Tetuán es una ciudad del norte de Marruecos, cercana a Tánger y a Ceuta. Es, quizás, la ciudad marroquí con mayor influencia andalusí, ya que fueron muchos los que se refugiaron en sus costas cuando fueron expulsados de España. En 1860 el general O'Donnell derrotó a las tropas marroquíes y conquistó la ciudad, siendo devuelta a Marruecos dos años después. En Tetuán, como consecuencia de esta actividad bélica, tuvieron lugar los primeros contactos entre españoles y descendientes de españoles expulsados, después de cuatro siglos. Resaltamos la numerosa colonia judía sefardí (que hablaba aún una variedad de idioma español, llamado en Marruecos *haketía*) y una población musulmana que era, en buena parte, en gran medida, de origen español. Entre 1913 y 1956, Tetuán fue la capital del «protectorado» español de Marruecos, cuya influencia ha seguido siendo importante incluso después de la independencia del país y hasta hoy.

*A mí lo que queda de mi padre es esta alegría que siempre ha tenido, de estar cantando... Y de mi madre esta fuerza, nada le derrumbaba, ella tenía siempre recursos para salir de todo<sup>144</sup>. Hasta en la muerte de mi padre no..., aunque estaba hundida totalmente, totalmente, ni una lágrima, lloraba la mayoría de la gente, estaba ahí de pie. Y cuando todo el mundo tenía una boda, tenía una fiesta, tenía algo, tenían que recurrir a mi madre, los amigos, la familia, todos. Sabía planificar, sabía ordenar, sabía sacar recursos. Y los platos de mi madre, no hay igual, no porque lo digo yo, pregunta a Demba, pregunta a Samuel, pregunta a todo el mundo que fue conmigo a Tánger.*

*Mi madre siempre ha sido una mujer fuerte, ella cogió rol de la educación. Mi padre aunque ahora lo haga, la palabra religión y la fe, estaba más de una fe muy abierta. Sí, tenemos que rezar, tenemos que esto, pero tenemos libertad. No te pones esta ropa, no te pones de vestir, no te pones esto, no tienes valores que tú no te vas aquí, tú no te vienes aquí. Mi madre no, mi madre muy radical, tienes que aprender a cocinar, a limpiar, a ocuparte de prepararte como mujer para casarte. Y mi padre transmite lo contrario: aunque está abrazando la fe, enfocándote más el tema de que tienes que rezar, tienes que hacer esto, pero el resto tú estás libre. Y mi madre en este papel no, ha sido mucho más dura.*

Tánger impregna gran parte del relato, una Tánger mítica que se evoca desde el recuerdo de un pasado cosmopolita.

*Yo viví en una Tánger internacional, una Tánger abierta, una Tánger con su puerto, con su boulevard que da al mar, con sus montañas... Celeste, verde, beige, color tierra porque las rocas son así color tierra, entonces había una mezcla que... En Tánger estaba la vida en lo que es la ciudad, de bajar a la Medina, de bajar al Zoco, como estaba el Zoco antiguamente. Yo nunca he visto la discriminación: uno con chilaba, el otro con pantalón, el otro con camisa. En mi casa había muchísimas amistades de gente extranjera que venían a casa, que estaban amigos de mi padre.*

---

<sup>144</sup> Resalta de sus padres unas características que ella misma se atribuye y que yo misma veo en ella. Esa forma de sobreponerse y de vivir la vida como si le sobrara de todo. Hay, además, una manera de ser árabe que está en armonía con un cierto hedonismo que ella reivindica frente a la imagen que presenta al mundo árabe como algo cerrado, estricto, incluso fundamentalista. Para ver cómo se han ido construyendo distintas imágenes de lo árabe y lo oriental recomendamos la lectura de las obras de E. Said (1991; 1992). En el contexto español y desde un enfoque que tiene como eje lo iconográfico, es muy interesante la obra de Martín Corrales (2002).



La vivencia de la interculturalidad, del compartir los espacios y de disfrutar de la posibilidad de entrar en los distintos universos simbólicos de sus vecinos, de sus calles, de sus cines, se hace posible en un Tánger que Nadia describe desde la experiencia de la tolerancia, el respeto a lo diferente, el disfrute con lo ajeno.

*En los cines había películas de todo, de todas clases: cine francés, cine español, cine árabe, cine hindú. Había un cine, el Riff, que tenía más películas hindús porque había hindús que vivían en Tánger. Había tiendas hindú, tiendas pakistanís, pero también hacían parte; hablaban árabe, que viven la cultura marroquí, pero cuando van en su casa, tenían sus costumbres. Igual que los bares, los restaurantes, las tascas españolas para la gente que les gusta beber, hay tascas específicas para la gente que les gusta beber, hay mucho picante, y mucha cerveza y mucho vino. Pero, no había críticas sobre estas cosas, que nada se ve...*

Ella vive y asume su cultura desde un espacio concreto: Tánger. Esto va a hacer que como la ciudad donde nació, se vea a sí misma como una mezcla, como de ningún sitio es particular y con posibilidad de ser de todos. Ella se define más como tangerina que como marroquí. Las diferencias culturales, de mentalidad, de costumbres, entre algunas zonas de Marruecos es muy grande. La zona de Sur es más cerrada, más tradicional, así como las zonas rurales en general de todo Marruecos.

*Se quedó una ciudad internacional porque la gente no se fueron en Tánger, se quedó todo el mundo a vivir hasta los años ochenta, que ya Hassan II ha puesto que todos los extranjeros tienen que pagar el cincuenta por ciento, tener su negocio con los marroquíes, todo eso es cuando empezó a hacer el cambio. Por ejemplo hasta los refugiados políticos estaban en Tánger, los escritores, los bohemios, todos vivían en Tánger. Había artistas que vivían en Tánger, escritores españoles, árabes, ingleses, el tema de la homosexualidad, del Café París, que ingleses vienen a buscar gente para tener sexo y todo eso. Igual que las mujeres que tenían también, aquí se llama lesbiana, pero que no, no se veía como lesbiana, se veía que como que vive el placer. Entonces mi madre tenía una amiga suya que estaba casada con... no voy a decir el nombre, con un hombre, muy importante en Tánger, tenía su familia, su todo eso, pero sabía que un día, a la semana, él vivía el espacio de placer con los hombres.*

*Pero la mujer no le daba celos, no le daba... ¡Hablamos de la cultura! En cultura árabe en general no hay el tema de la sexualidad de hombres con hombres. No digo que no hay casos, pero es una cosa que no es parte de la cultura, eso específico de Tánger, igual que pasa en Marrakech. Yo estaba muy chica para entenderlo, que lo veo tan normal que es ahora que intento de encontrarle una explicación, pero ahí lo veía tan normal, tan natural, que nunca me he hecho preguntas.*

Los cambios y las transformaciones que el tiempo y los acontecimientos van produciendo en Tánger los vive como una agresión, con rabia y con tristeza. Es como si le hubieran robado ese espacio de la infancia y de la adolescencia del que ella tanto gozó, como si nunca más fuera posible volver a ser lo que fue en ese espacio. Cuando el viajero sale cree que, de alguna forma, eso que deja atrás permanecerá tal y cual lo dejó, como si Penélope no fuera a envejecer nunca. Pero todo cambia continuamente, todo, no podemos preservar eso que fue, sólo evocarlo, reinventarlo, en nuestra memoria.

*En el sesenta, cuando entró Hassan II como rey en Marruecos y en los últimos años de su padre, el norte se dejó de lado totalmente. Y todo empezó a irse al sur y al centro. Rabat, Casablanca, Marrakech, Fez... Y la gente que emigraba en esta época, venía más de las zonas rurales, empezó a ir en este tiempo la emigración rural a las ciudades grandes. Y claro la gente empezó a emigrar a Tánger desde los pueblos y es donde empezó a cambiar la cultura tangerina. La inmigración rural ha invadido mucho la cultura liberal. Los tangerinos empiezan como a esconderse, como a avergonzarse... Como el mundo rural empezó a venir, entonces ve como el libertinaje en Tánger. (...) Y el mundo rural, es más conservador, más religioso, la cultura religiosa.*

## **Bruselas.**

Al llegar a Europa, en Nadia se produce un efecto muy diferente al que se produce en la mayoría de las personas inmigrantes. Lo que suele contarse de “llegar al Paraíso”, es en Nadia “dejar el Paraíso para entrar en el Infierno. Lo que deja a atrás es la luz para adentrarse en la sombra.

*Cuando llegamos a Bélgica, a Bruselas ¡Qué ciudad más fea! Los edificios tan así, oscuros, sucios; el cielo oscuro, parece que te vas a una ciudad abandonada, fea, que no es de donde tú vienes, del sol, de Tánger, de la playa, de la vida, y allí como si vas a un sitio de muerte.*

La ciudad le parece fría, gris, triste, sucia. La adaptación al nuevo país será progresiva, implica la aceptación de un paisaje, de un tiempo, de unas comidas. El propio cuerpo se tiene que adaptar a este cambio poco a poco. Lo que ve de Bruselas es un barrio de inmigrantes, tendrán que pasar unos días para que empiece a mirar, a ver, otra Bruselas.

*Fatema vive en Moulanbeek, que había de todo, españoles, portugueses, había franceses, italianos,... En el barrio donde vivía esta gente viven más marroquíes, más árabes; viven belgas, pero como digamos en la Macarena que hay españoles, pero que son gente mayores y todo eso, lo mismo, Botanique ha sido... La parte esa de Botanique, La Gare de Midi, Moulanbeek, en toda esta parte habían árabes. Y claro, las mujeres de ellos no trabajan, toda la familia lleva el negocio. Tienen casas más grandes, no como la familia de Fatema que vive en una casa que están con más gente, que también viven con belgas y todo eso. Esta gente vive en la casa toda entera para ellos, se han puesto su baño en casa, que no van a los baños públicos. Los hijos, de estudiar, intentan de que estudien en árabe. Es otra vida totalmente paralela a la que yo vivía con la familia de Fatema.*

### **Casas y colegios.**

En su relato Nadia se detiene en las distintas casas que ha ido habitando a lo largo de su vida. Casi podría haber hecho una historia de vida a partir de las casas en las que ha vivido. Cada una de ellas vivenciadas desde un momento vital diferente y único.

*Mi casa estaba en Emsallah. Yo nací en la parte de la Alcazaba, de eso no tengo ningún recuerdo porque nos fuimos. Estaba la casa, una casa muy bonita porque la Alcazaba está enfrente del puerto. Pero yo que me acuerdo de Emsallah, de Emsallah sí, que es un barrio marroquí, había marroquíes. Y cuando bajas de Emsallah, enfrente, el barrio español, donde está el hospital español,*

*donde está el colegio español, donde está el instituto español. Está enfrente, nos separa un parque.*

La casa de la infancia en Tánger, antes de que enfermara su padre.

*Pues la casa que donde vivíamos antes, en Tánger, de tres plantas, arriba de todo... tres plantas y una azotea arriba. Pues nosotros estábamos más abajo que en la segunda planta. Estábamos más en el bajo siempre viviendo. Y aparte me acuerdo que había el suelo de ladrillos esos blancos y negros y jugábamos mucho así la cruz... del triángulo... de esto de seguir los triángulos que jugaba mucho con mi hermano.*

Una casa bulliciosa, llena de vida y de mestizaje.

*Mi casa estaba siempre llena de gente de todos sitios: gente judía pero que son marroquí, que hablan árabe, gente española, gente francesa, gente inglesa. Mi padre, como trabajaba en el turismo, muchas veces los turistas o la gente que llegaba a tener una relación con ellos, los invitaba a casa a comer cous-cous y todo eso, entonces mi casa estaba siempre llena de gente.*

La casa de su abuela Kheira en Ksar-el-Kébir.

*Mi abuela tiene una casa muy bonita, una casa grande pero no una finca, una casa nada más. Es una casa muy antigua, que todos los techos están hechos de madera, las camas son de ladrillo pero pintados, y encima está el colchón con una cortina, muy antiguo, que me encantaba, para subir tienes que saltar o tienes que poner un taburete para poder subir. Y detrás de la casa había un café así antiguo que cantaban siempre canciones de Umm Kaltum que escuchaba la gente con la pipa de narguile fumando. Te asomas y lo ves, huele a café y los hombres ahí cantando, estaban los hombres... Se llamaba Café Feidaïne. Siempre tengo este sonido ahí, el fondo de esta música, de este ambiente. En la cocina de mi abuela hay un dispensario, así pequeñito, con una cortina, pero dentro de eso había una tumba de un santo<sup>145</sup> y cuando hacemos algo mal o*

---

<sup>145</sup> En Marruecos hay una tradición de santos o morabitos que es anterior a la islamización, tradiciones populares que otorgan a estos morabitos o santos la gracia divina o la capacidad de hacer milagros. Es una costumbre religiosa contraria a las enseñanzas del Islam. Incluso se hacen romerías con estos santos y sus tumbas son veneradas. Quizás sea éste un ejemplo más de las hibridaciones culturales y del dinamismo y las contradicciones que están presentes en todas las culturas.

*van a castigarnos, nosotros entrábamos para estar protegidos por el santo y se va el castigo.*

La casa de la familia de Fatema en Bruselas.

*Y el barrio donde vivían ellos, cuando entramos y ha visto la casa que es toda a lo largo, la casa es toda larga, habitación dentro de habitación y un patio que está lleno de nieve, asqueroso y allí tenían la cocina. Y en una habitación dormían todos, y la otra aquí. ¡Qué cosa más fea! Son habitación, dentro de habitación, salón, habitación, cocina y sales al patio directamente. Y todos viven en este espacio tan pequeñito, y a parte no hay baño de ducha*

A estas casa se añaden la de la familia belga en la que trabajó como interna, o las distintas casas españolas: la casa de la familia sevillana en la que pasó de interna varios años, las casa compartida con otras inmigrantes durante la Expo de Sevilla o la casa actual propia también en Sevilla, sólo por citar las más significativas.

Bachelard (1993) recoge la importancia del espacio doméstico, de la casa, para la creación de la identidad subjetiva y del orden social, así como la relación metafórica que se produce entre la casa y el cuerpo como depósito de memoria (Macdowell, 2000). En Nadia se va produciendo una descentración a partir de su experiencia de la espacialidad, como en otras personas inmigrantes. Y es dentro de esta perspectiva desde donde conversan una recreación del espacio original, de la cultura original, en su espacio doméstico de su casa de Sevilla. Es como una metáfora de la su propia identidad híbrida, que hace que convivan armónicamente en el espacio de su hogar, recreaciones del universo doméstico de su infancia y adolescencia en Marruecos.

Otro espacio que se suma al de las casas, son los colegios. Nadia pasa por distintos centros y tiene experiencias muy diferentes en cada uno de ellos.

*Yo primero me metieron en la guardería, ha sido una guardería italiana, que está ahí cerca de Marshan, que había un convento italiano y todo. Y yo entonces empecé en la guardería italiana. Y después de allí me llevaron con cuatro años al colegio francés, l'École Bergé, y ahí me quedé hasta los siete años. De dos a*

*tres años estuve en la escuela italiana y de cuatro, de cinco, hasta los siete años estuve en el colegio francés. Por eso cuando me fui, que pasó eso<sup>146</sup> a mi padre, es que entré al colegio marroquí porque le informaron que este tipo se entraba a los siete años, pues yo entré ahí creo que con ocho años porque no había hecho primero ni segundo, entré directamente al tercero porque ya no... Es que no sabía leer y escribir en árabe porque nunca estudié en árabe, estudié más francés<sup>147</sup>.*

La visión de la interculturalidad que Nadia tenía y de su modo de relacionarse con el mundo se viene abajo cuando baja el estatus de su familia y se ve obligada a ir a la escuela pública. Allí va a descubrir un Tánger que hasta entonces no conocía.

*Viví la discriminación cuando entré en el colegio público marroquí con ocho años, que me llamaban cristiana. En el mismo barrio, abajo, lo que pasa es que el colegio... (...) Me metieron en el colegio marroquí, por la situación económica familiar. Aunque el barrio que fuimos a vivir con las amigas de mi madre y todo es un barrio bueno, normal. En el colegio recuerdo que me habían hecho mucho daño. Me llamaban la cristiana, me pegaban. Y en la clase de árabe yo no sabía árabe, es decir, hablaba árabe, hablaba dialecto marroquí, pero yo no sabía leer y escribir en árabe; entonces, me machacaron muchísimo. El profesor me machacaba muchísimo, me decía siempre que yo iba con una falda muy corta, que tenía mi madre que comprar otro metro de tela para hacerme la falda más larga. Entonces para mí ha sido muy fuerte el contacto con la realidad marroquí. Cuando me tocaba el francés ¡oh! estaba de lujo, estaba la primera en todo, la más querida, la más mimada, la más todo. Pero cuando tocaba árabe... que para que te pegara el profesor de árabe tenías que poner los dedos así, te pegaba con una regla de hierro. Entonces los dos primeros años han sido duros, duros para mí, y al mismo tiempo, la situación en la casa.*

Siente el rechazo de sus compañeros tangerinos como ella, la señalan como diferente, occidentalizada, cristiana, francesa. Los movimientos familiares hacen que deje el colegio durante un tiempo y, a su vuelta, encuentra un profesor de árabe que es capaz de despertar en la niña el deseo de reencontrarse con su cultura.

---

<sup>146</sup> Cuando su padre enfermó y perdieron su posición socioeconómica.

<sup>147</sup> En Tánger podemos encontrar cinco sistemas educativos: marroquí, británico, español, francés y norteamericano.

*Y no terminamos el año y volvimos otra vez a Tánger, en esta etapa que esta mujer se había ido y nos dejó la casa y volvimos a la misma casa. Entonces mi padre ya empezó con el taxi alquilado y ya la vida empezó a volver otra vez... Empecé a adaptarme al cole, volví al colegio marroquí otra vez. Mi madre ya ha hecho... hemos hecho otra gente, otros amigos, los amigos esos volvieron pero no de la misma manera. Y yo me metí en el colegio y me encontré con un profesor que me apoyó, me ayudó a querer el árabe porque yo odiaba el árabe y me negaba a aprender árabe, me encerré... Y este profesor me ayudó, pues yo con once años que empecé a leer y a escribir en árabe, empecé a amar la poesía árabe, empecé a conocer a los escritores árabes, empecé a conocer el mundo árabe... Se llamaba Mohammed. Entonces ya mi vida ha cambiado.*

## **CORPORALIDAD**

Moriré de amor bajo su jaima,  
regresaré a la infancia  
siendo pastor del ganado de la tribu,  
como Harún Al Rashid,  
rey y sultán  
sobre las bandadas del reino de las perdices  
y las tribus de las lluvias en todas las estaciones.  
Mi oro: las fuentes de la vida.  
Mi riqueza: la angustia de la existencia.

ABD AL WAHHAB AL BAYATI

Ya desde el inicio hice referencia a la sensualidad que siento en el relato de Nadia. Ella es una mujer que se siente mujer y que goza de ello. Y este sentirse mujer es un modo de habitar de su cuerpo, de sentirlo, de expresar con él y de relacionarse con el mundo que la rodea. Las mujeres que gozan de ser mujeres y se habitan como mujeres, conectan con una antigua sabiduría de su linaje femenino, entran en una relación de

pertenencia con las mujeres de las provienen, más allá de las mujeres de su familia. Y creo que Nadia tiene ese saber, una saber que la conecta a la naturaleza, a la energía, a la supervivencia<sup>148</sup>.

El cuerpo de la mujer es un espacio estratégico para el ejercicio del poder (Foucault, 2005a, 2005b, 2005c, 1976; Butler, 2007, 2006; Pujal y Amigot, 2010; Tubert, 2010; Martí, 2012<sup>a</sup>, 2012<sup>b</sup>; Aixelá, 2012). Como sostiene Foucault, los dispositivos y las tecnologías de poder atraviesan los cuerpos y los domestican: *“Nos formamos como sujeto-mujer u hombre dejándonos interpelar por ese ideal regulador o mandato social que nos empuja a responder apasionadamente a los mandatos de género, a través de representaciones corporales reiteradas de las normas sociales hegemónicas.”* (Pujal y Amigot, 2010: 142). Por otra parte, el ser-en-el-cuerpo es ser-mujer de qué forma, *“ya que no existe una feminidad esencial, la cultura construye modelos ideales -articulados con las relaciones sociales de desigualdad y poder entre los sexos- con los que las mujeres se identifican e incorporan a su Ideal del Yo. Estos modelos normativos suelen entrar en conflicto con los deseos, posibilidades y aspiraciones de cada sujeto.”* (Tubert, 2010: 162). Nadia, como todas las mujeres, tiene que ir re-construyendo su ser-mujer a medida que de-construye lo que se espera y se exige socialmente que debe ser una mujer (inmigrante, marroquí, madre,...) en función de los distintos contextos de su vida. El modo en que su cultura construye el género (en el espacio, en el tiempo, en el cuerpo, en la relación), marcará su particular batalla contra la opresión y la asfixia de tener-que-ser-algo-en-mi-cuerpo que siento que no soy. Aquí, esa reapropiación subjetiva de los referentes culturales por parte de la persona, se convierte en una acción fundamental y referente para otros aspectos y ámbitos de la biografía de Nadia. Si tradicionalmente la cultura de origen ha marcado unas fronteras, unos espacios para las mujeres y otros para los hombres, las mujeres siempre encuentran el modo de vivirse como mujeres.

---

<sup>148</sup> *“Las mujeres tenemos una sabiduría sobre la necesidad de establecer esta conexión, porque tenemos una relación especial con la vida al tener nuestro cuerpo la posibilidad de dar luz a otro cuerpo. Pero esta experiencia femenina ha sido expropiada y enmudecida. Por eso el logro de la libertad femenina acontece cuando cuerpo y palabra entran en conexión, yendo al origen de la lengua materna que cada madre enseña a su criatura cuando la pone en contacto con la lengua, mostrándole así el mundo.”* (López Carretero, 2010: 217-218)



*Había una costumbre en Marruecos, yo no sé ahora si sigue, (...) se elige cada día en casa de uno, y cada uno prepara cosas, se hace el té, se hacen los dulces y todo y después tenías a las mujeres bailando, cantando, diciendo palabrotas, hablando de sus maridos entre ellas, eso es un espacio privado, femenino, de las mujeres, donde ellas se desahogan, hablan mal de los maridos o reírse o hablar de sexualidad, se habla todo. De chica escuchaba palabras con... hablar de cosas de sexo sin ningún tabú, no como aquí. Hablan de su vida sexual pero riéndose con bromas y bailes y cantes. Entonces yo estaba en los dos espacios. Nunca me prohibieron ningún espacio. Al final eran muchas veces los maridos de esta gente vienen cuando ya la mujer ha tenido su espacio terminábamos la reunión ya todo el mundo junto, pero en principio sólo las mujeres solas y también había espacio de hombres solos.*

Un aspecto especialmente tratado, hasta la saciedad quizás, en lo que se refiere a la presentación social del cuerpo de las mujeres musulmanas, es el tema del pañuelo, o mejor dicho, de los pañuelos<sup>149</sup>.

*Mi madre normalmente se pone la chilaba. Había una etapa liberal en Marruecos, en los años setenta, finales de los sesenta y los setenta, que había una etapa liberal de las mujeres marroquíes y todo, que estaban con el litam, significa de poner pañuelo en la boca, que no es el hiyab, es solamente un pañuelo que te tapa la boca y que son transparentes, tienes los ojos muy maquillados, te pones eso y depende en cada región de Marruecos que es diferente.*

---

<sup>149</sup> El *litam* es un pañuelo o velo que cubre la boca y la nariz, que habitualmente se combina con una chilaba con capucha. Es propio de Marruecos y abunda poco en España. El *niqab* cubre la cara dejando hueco para los ojos y es siempre negro. En Europa está principalmente presente en Francia y Reino Unido. Usualmente se combina con una túnica negra que cubre todo el cuerpo. El *jimar* es un velo que cubre la cabeza y cae por debajo de los hombros. El *hiyab* es un velo que cubre el pelo y las orejas, que se recoge por el cuello completamente o cayendo parcialmente por los hombros y colgando por la espalda. El *al-amira* está compuesto de dos piezas. Una, a modo de gorro, que se ajusta totalmente a la parte superior de la cabeza, la otra es una suerte de bufanda a modo de tubo que se adapta a todo el contorno de la cabeza y cuello. El *shayla* es un velo o pañuelo que cubre la cabeza, se envuelve en el cuello, cayendo uno de sus extremos a la altura del pecho. Es un pañuelo rectangular que se puede llevar de distintas maneras, aunque una de las más comunes es cubriendo la cabeza girando sobre el cuello. Es el tipo de velo que más podemos ver en España junto al *hiyab*. Otros velos característicos de otras zonas geográficas musulmanas son el burka y el chador. El *burka* afgano consiste en una túnica de cuerpo completo que cubre incluso los ojos, permitiendo la visión a través de una redecilla calada, y que suele ser de color gris o azul. Por su parte, el *chador* iraní es una túnica semicircular negra que cubre casi todo el cuerpo, dejando un hueco para la cara. Es característico de los chiíes de Irán. (Aixelá, 2012).

*No es lo mismo los tetuanes que tenían de algodón bordado, como un triángulo y lo ponen así. En Casablanca llegaba hasta aquí, hasta el pecho. Mi madre empezó a ponerse este tipo de pañuelos en esa época. Pero después en los años finales de los sesenta y los setenta, en Marruecos ha habido una revolución de todas las mujeres de que la mayoría quitan el litam. Está en esta etapa porque es que Marruecos tuvo un retroceder en su historia, porque había el tema de la alfabetización, que todas las mujeres van a estudiar, había colegios... Me acuerdo que había colegios en los barrios donde las mujeres, por las tardes, van todas con su librito debajo del brazo, mujeres mayores, para estudiar, las que no habían estudiado. Entonces todas quitan litam y han puesto el pañuelo, cerrado así nada más, pero más moderno, más bonito, más... un pañuelo normal y corriente y ya está. O algunas que ponían chales pero así que se ve la cara, descubierta la cara. Entonces se empezaron a poner el pañuelo pero un pañuelo como se lo ponían aquí las mujeres cuando se montaban a lo mejor en un coche para no despeinarse. El mayor retroceso con el pañuelo es más tarde, en los noventa, en los ochenta y así, que empezó el tema hiyab, que empezó la gente ya otra cosa que no tiene que ver con el mundo marroquí. Y estamos hablando además de una ciudad como Tánger que es una ciudad muy abierta. Porque el pañuelo depende, con el pañuelo así más flojito, más eso, son la gente de la ciudad. Quien estaba, las niñas, los mayores y todo, con pañuelo así cerrado, lo cierran así, después pone el otro, son la gente del mundo rural. Y cada zona rural, como tiene también su pañuelo, su manera de poner el pañuelo, entonces se separaba quien son la gente de la ciudad y quien son la gente del mundo rural. Hasta los colores de los pañuelos..., por ejemplo, amarillo, verde, esos pañuelos gordos son de la gente bereber del norte de Marruecos. En el Atlas son pañuelos negros pero con... flojitos así y lo ponían así, no lo ponían así. Y se queda amarrado arriba, como un triángulo. Y la gente del norte de Marruecos del mundo rural tenían otros pañuelos totalmente distintos. Entonces, tú sabes cada uno de dónde viene, con identificarlo con la manera de vestirse.*

Uno de los colectivos que en España suelen conservar más en la esfera de la cotidianeidad, atuendos y vestidos que los catalogan dentro de una determinada comunidad o religión es, sin duda, el colectivo árabe musulmán. No es inusual ver mujeres con *hiyab* o con *gellabas* o *chilabas* paseando por las calles. Las motivaciones que hacen que se conserven este modo de vestir en lugar de asumir el modo occidental de presentar socialmente el cuerpo, es una elección y una manera de reafirmarse identitariamente como colectivo es la esfera pública.

Si es cierto que *“La premisa principal es que la presentación social del cuerpo de las mujeres sigue emergiendo como la frontera social y religiosa del encuentro con personas de otras culturas, tanto en Marruecos como en España.”* (Aixelá, 2012: 23), también lo es que el hecho de que una mujer decida ponerse *hiyab* no la circunscribe automáticamente en la categoría de la sumisión o el integrismo religioso<sup>150</sup>. La concepción cultural del cuerpo y de su presentación social es compleja en el mundo marroquí porque tiene muchas dimensiones, no sólo religiosas, sino también políticas, de género, o antropológicas. Además, en una cultura donde la división sexual (esfera pública/privada, fuera/entro) es tradicionalmente muy clara entre hombres y mujeres, el velo supone para la mujer el poder acceder al espacio público.

Nadia no lleva *hiyab*, ni lo llevó tampoco en Marruecos. Su visión sobre el tema es que siente, en parte, un retroceso es el uso del *hiyab*, pero desdramatiza dicho uso, y en ningún caso lo circunscribe a la esfera de la dominación religiosa. El cuerpo de las mujeres se ha convertido, de alguna forma, es un espacio de reivindicación donde el mundo occidental libra una batalla, muchas veces hipócrita y otras ignorante, dentro del marco del discurso sobre la liberación de la mujer, un discurso blanco, de clase media y occidental, siendo las mujeres étnicamente diferentes (en este caso las musulmanas árabes), las principales perjudicadas por ambos frentes, el occidental que las quiere liberar y el cultural de origen que las quiere someter. Esta polaridad banaliza y simplifica una realidad, la de estas mujeres, mucho más compleja y rica en matices, además de conceptualizarlas desde la atribución de una incompetencia y una pasividad que anulan, justamente, a las mujeres. Dejar el espacio para la recreación cultural propia y una aculturación exenta de violencia, es siempre el mejor modo de respetar y de apoyar el crecimiento de las personas, sean como sean y vengan de donde vengan.

---

<sup>150</sup> *“De hecho, muchas mujeres marroquíes, o magrebíes, residentes en España y Europa comenzaron a velarse en el último lustro para contrarrestar las críticas que recibe el Islam en las sociedades receptoras de migración: su presentación social del cuerpo es una toma de posición frente a la estigmatización que el Islam viene sufriendo, y su elección de vestir velos las aleja del preponderante discurso que anteriormente se hacía de su situación. Ahora bien, el uso del velo no sólo tiene un sentido religioso vehiculado a través del cuerpo, sino también numerosas funciones, como privatizar segmentos de espacio público, mostrando así efectos espaciales y no sólo corporales, al tiempo que expresa una moda y un consumo concreto del colectivo femenino musulmán.”* (Aixelá, 2012: 22).

## Los despertares.

La narración nos lleva a visitar distintos despertares que se viven a través del cuerpo. Por ejemplo, el despertar de la sexualidad.

*Yo me acuerdo que yo me fui al colegio, entonces yo era un fenómeno, en un colegio de Ksar El-Kebir. Vestida más moderna, cantaba en francés, yo me acuerdo que el profesor me metía dentro del armario para que cantara y escuchar mi voz cantando dentro del armario. Estaba con el pelo largo, toda blanca y todos los hombres me estaban mirando, estaba con diez años u once años, entonces era como una cosa que no, no es costumbre de verla y aparte era tangerina, se ve juf!*

O el despertar de la libertad de movimientos transitando y pudiendo acceder a todos los espacios. El matrimonio es para ella una forma de control, la estrategia a través de la cual pasar a depender del control del marido, por eso se niega con tanto afán a casarme con un marroquí.

*O me caso con un judío o con un italiano, o me caso con un hombre del campo, que tiene tierras y todo eso y voy a trabajar con él la tierra". Y eso a mi madre le ponía, ufffff, a cien. No sé por qué no me quería casar con un árabe, no lo sé. En este tiempo yo no quería casarme, es como si me hubiera despertado y quiero vivir, a tope. Me desperté. Que quiero vivir a tope y quiero pasar por todo y no quiero casarme.*

También está el despertar de la mujer cuando se convierte en madre por primera vez.

*Estoy feliz con mi niña. Son cosas del destino. Y pensaba que después quien va a educar conmigo a mi hija son Mohammed y Fatema. (...) Me quedé una semana en el hospital. Yo estaba joven, estaba de otra manera, acabo de parir y acaba de nacer mi niña y me llevaron y me sentaron y yo me levanté a pasear el hospital entero, subiendo al ascensor, me encuentro el médico y me dice: "¡Madame, on lit!, itu peut pas marcher, tu peut pas marcher!" Me dan masajes por la mañana y por la tarde. Es otra atención y que también yo estaba...yo creo que en ese tiempo yo estaba Bélgica de otra manera. Hablo del hablo del 7 de Julio del 1979, a las 12 del mediodía, en el hospital Bruckman de Bruxelles que nació mi hija Saloua.*

*Después de eso ya ha sido una vida inseparable de mi hija, dormir juntas, levantarnos juntas, hacer todo juntas. Hacía todo con ella y no podía dormir si no estaba en mis brazos, desde que estaba bebé empezó a buscarme, me cogía siempre, me olía y se metía dentro de mí.*

## **RELACIONALIDAD: LAS RELACIONES QUE SOMOS.**

Soy el hijo de este siglo lastimoso  
el niño que creció.  
Las preguntas que me incendiaban la lengua  
quemaron mis alas.  
Aprendí a caminar  
luego desaprendí.  
Me fastidieron los oasis  
y los camellos ávidos de ruinas.  
Situado en el medio del camino  
la cabeza vuelta hacia el oriente  
espero la caravana de los locos.

ABDELLATIF LAÂBI

Las relaciones de amor y de mimo con su padre, la primera hija. Las relaciones de protección y de exigencia con la madre, el miedo a perderla. Las relaciones de cuidado hacia su hermano Mohammed, su hermano enfermo, delicado, que muere muy joven en un accidente. Las relaciones con las mujeres de las que coge fuerza en su juventud y a las que alienta y empodera en su madurez. Las relaciones con el mundo occidental y con el mundo árabe, relaciones controvertidas, llenas de matices, complejas, ambivalentes.

La enfermedad del padre, sus consecuencias familiares y las características del hermano que le sigue, Mohammed, hace que Nadie pase de ser una niña despreocupada a una niña responsable, con responsabilidades familiares, de la noche a la mañana.

*mi hermano ha sido totalmente lo contrario que yo, un niño débil, un niño que ha estado siempre enfermo, un niño muy delgado, un niño que mi madre siempre tenía miedo que le pasara algo porque siempre estaba enfermo.*

*Y eso, porque acababa mi padre de curarse y mi madre se ocupó de mi hermano. Mi madre, para ella mi hermano... estaba loca por mi hermano, lo protegía tanto, tanto, tanto... Y yo lo contrario, me dieron toda la responsabilidad. Yo he sido la segunda madre de mis hermanos, de la casa, de todo. Entonces, de ser una niña mimada, protegida, con chófer, con criada, con todo ¡bum! a los ocho años: todo.*

La vivencia cotidiana de una multiculturalidad que la capacita para la interrelación, para la adaptación y la aceptación de la diversidad.

*Los españoles que vivían en Tánger, en el barrio en el que yo vivía, el panadero - que es español- venía con el burro vendiendo pan diciendo: "Fatema, Mina, no sé qué..." y salían todas, y tenía toda clase de pan; pan italiano, pan francés, pan español. Y el que traía la leche, el cabrero, es un español, venían las cabritas con las campanitas por las mañanas, y todo el mundo salíamos con tarros para coger la leche. Y después en la plaza había carnicero marroquí, carnicero español, carnicero judío, cada uno compraba lo suyo, pero todos al lado uno del otro.*

Esta experiencia de vivir en la diversidad en su vida cotidiana en el Tánger de su infancia, hacen que Nadia no entienda a menudo la necesidad de enfatizar las diferencias culturales de una parte o de otra. Todo tiene cabida y espacio, cada uno respetando el espacio del Otro.

*Estas cosas que yo escucho aquí ahora, de no toco el cuchillo porque tiene no sé qué, no la había. Es ahora que empiezas a decir cómo la gente cambiaron, pero claro, tú hablas con los que son tangerinos -tangerinos de verdad- y lo ven tan natural, no chocamos de verlo, sabemos que eso no vamos a hacerlo, pero al otro lo respetamos en su espacio. Veíamos a los españoles beber y a nosotros no nos chocaba ver a los españoles beber. En Navidad todos los que estábamos en el barrio entrábamos en casa de los españoles, estaban las casas abiertas, las casas decoradas de los españoles y todo eso. Los franceses no decoraban tanto, pero los españoles sí. Íbamos a comer, a felicitarles; y después, en la Fiesta del Cordero<sup>151</sup>. Estaba mi casa abierta para todo el mundo. Y aparte mi madre preparaba platitos para los vecinos, para probar, aparte de comer en mi casa, hay platitos preparados para... Lo mismo que yo le mandaba los mantecados. Los judíos, también lo mismo, van a preparar un plato que se llama sjina<sup>152</sup>, un plato típico judío que hacen los sábados, nos daban a nosotros e íbamos a comer con ellos.*

Pero la vivencia de la multiculturalidad no implica necesariamente, como ocurre de hecho, la interculturalidad. De alguna forma cada grupo mantiene sus fronteras invisibles y penaliza la transgresión de las mismas.

*De chica te preparan diciendo "en casa de los cristianos puedes dormir porque está limpia, en casa de los judíos no puedes dormir pero puedes comer". Eso son cosas que te dicen de chica pero yo entraba en casa de Juana, entraba en casa de Legrina, entraba... Había una mezcla de un barrio, cómo decirte, como un cuadro, una obra de teatro que tú misma no la entiendes. En mi barrio había dos italianos homosexuales que vivían juntos de toda la vida, uno que echa las cartas, el más mayor, y el joven que salía a buscar la vida.*

---

<sup>151</sup> La Fiesta del Cordero, Fiesta del Sacrificio (*Aid al-Adha*) o Fiesta Grande (*Aid al-Kebir*), es la fiesta más importante del calendario musulmán. Se celebra el día 10 del mes de *Zil-Hajj*. Lo que se conmemora es el pasaje (presente en el Corán y en la Biblia) en el que Abraham acepta el mandato de Dios de sacrificar a su hijo Ismael, ofreciéndole luego Dios un cordero para sacrificar en lugar de Ismael cuando Abraham ha mostrado obediencia. Es una fiesta que los musulmanes equiparan a las navidades cristianas porque se entiende que como ésta, es una fiesta de perdón, de paz, de hermanamiento. La Fiesta del Cordero es central en la vida musulmana, dentro y fuera de los países árabes. En la inmigración cobra nuevos matices, siendo un espacio de convivencia al que son invitados a compartir personas de las sociedades de destino, con independencia de su credo. Su celebración ha sido también el centro de grandes controversias, incluso conflictos, en muchas poblaciones europeas y españolas.

<sup>152</sup> *s'chinah*, *sh'chinah* o *schina*, es el *chamin* o *hamin* de los judíos sefardíes de Marruecos. Es un plato tradicional judío que se sirve en el Shabbat ([www.judaismovirtual.com](http://www.judaismovirtual.com)), una especie de cocido del que se dice provendría el español cocido madrileño.

*Vivían ahí en un apartamento pequeñito. Y yo entraba en su casa. Arriba vivía una española que estaba madre soltera con una hija de uno de Gibraltar pero es amante de un marroquí que es político. Había Juana que era esquizofrénica... Aquí hay una villa pequeña, o digamos una casa adosada pequeñita, que vive un marroquí que es director de colegio casado con una francesa y tiene tres hijos con ella. Más abajo había un marroquí policía pero que es de Casablanca casado con una española y tiene tres hijos, tres hijos malísimos. Aquí había una prostituta que trabajaba en el bar por la noche, soltera, marroquí, bereber.*

Una doble moral, lo que se permite en el exogrupo no se permite en el endogrupo. Cada grupo étnico es consciente de la frontera que no debe traspasar, de hasta dónde puede llegar para no sufrir la penalización o la exclusión de su propio grupo. Es justo en estos límites donde Nadia se la movido en muchos aspectos de su vida.

*Había una moral para los extranjeros y otra moral para los marroquíes. Hay cosas que... Aunque yo soy marroquí, vivo en barrios de ellos, yo sabía que yo no puedo hacer, porque eso son cosas de extranjeros. Además me lo decían eso, las maneras de ser, aunque yo voy con ellos a comer, hay cosas que yo no puedo hacer, por ejemplo yo no puedo beber vino, no puedo comer cerdo... Pero vivo con ellos. No me puedo dar un beso en la calle, eso lo respetas pero tú no lo haces, puedo vivir con ellos.*

El nacimiento de su hija, es un momento central en su biografía, otra epifanía que va a generar un modo diferente de vivir la relación con su madre, con la familia, con la comunidad de origen. Su hija nace en Bruselas cuando Nadia es muy joven. En un momento en el que todo el mundo quiere decidir por ella, desde su madre hasta la familia belga en la que trabaja de interna. Nadia vive un momento muy caótico donde se siente como hoja movida por el viento.

*Aunque me matan yo ya no voy a dar a nadie a mi niña. El día que nació mi hija, ellos estaban conmigo; y estaba Fatema, estaba Mohammed, mi amiga Naima, otra belga que estaba, todos estaban ahí conmigo. Y, claro, nació mi niña. Todo el mundo dice que estaba guapísima, todo el mundo dice "Elle est comme le soleil". Saloua estaba guapísima, guapísima. Muy guapa, muy guapa. Un bebé guapísimo.*



*Yo no elegí el nombre, es mi madre la que lo elige aunque estaba tan lejos, aunque estaba tan lejos y así, pero yo quería llamarla de otro nombre. Y mi madre estaba Saloua, y en el momento que nació me llamó ella por teléfono y decía: "Saloua, Saloua, llámala Saloua." Y no sé, que es que no te deja pensar, mi madre ha sido una mujer que no te deja pensar. Te dice las cosas y tú sin pensar. Y este momento en que tenía que poner nombre a la niña: Saloua.*

Nuevos intentos de casarla por parte de su madre. La familia extensa se moviliza y su tía materna inmigrante en Holanda con su familia, la recoge y se la lleva.

*Holanda ha sido lo peor de todo. Tienes que casarte con cualquiera. Y el acuerdo de mi madre y mi tía de buscarme un marido. Ellas buscan un marido y yo aparte de todo eso que había pasado, yo sigo rebelde. Yo no voy a casarme porque tengo una hija. Ya ahí empecé a tomar mis decisiones. Entonces han sido peleas en casa de mi tía, con mi madre...*

A los seis meses del nacimiento de su hija, Nadia debe volver a Tánger para asistir a la boda de su hermana Leila.

*Mi hermana Leila se va a casar, entonces mi madre vino para que sea... Mi madre siempre la presión social, que todo tiene que ser perfecto. Mi hermana se va a casar como a los seis meses de que pasara todo esto. Mi hermana estaba estudiando, estaban en Marruecos. Y entonces mi madre, con el miedo que le quedó que pasara lo mismo que me pasó a mí, la sacó del instituto y la van a casar.*

Su madre tenía pensado hacerse cargo de su hija, tomarla como una hija más, algo a lo que Nadia se negaba.

*En todo este tiempo que nació mi hija mi madre preparó todos los papeles en Marruecos como si Saloua es hija suya. Mi madre ya había puesto a la niña su nombre, la ha puesto como hija suya, arregló los papeles, ya arregló todo (...) Y ya está. "Tú no te preocupes por eso, tu madre prepara todo como si Saloua es hija suya." Eso dentro de los papeles, pero a nivel social es mi hija pero me casé con hombre maltratador y mi madre fue a buscarme para traerme porque lo estaba pasando mal.*

Nadia no quería volver a Tánger en ese momento, lo que quería era quedarse en Bélgica con su hija y construir una nueva vida para las dos.

*Yo no quería volver, pero me obligaron a volver para la boda de mi hermana. Y volvimos a Tánger. A mí me habría gustado no quedarme en Holanda, irme a Bélgica y quedarme en Bélgica con mi niña, porque tenía muchísima más ayuda para mi niña, los derechos de mi niña, tener su propia documentación. Y también derecho a tener nacionalidad belga, pues como nacida allí. Mi padre no... es mi madre que no, que no. Digo, "Vale, me voy a la boda y todo eso, después ya cojo a mi niña y me vuelvo otra vez". Pero la historia no ha sido así.*

La boda de su hermana la confronta con una sociedad cerrada, una comunidad en la que se siente juzgada y donde Nadia percibe la impostura de los juegos sociales. Pero a pesar de la tensión a la que se sometida, se sitúa como ella misma, como mujer que quiere ser independiente y que no está dispuesta a ceder frente a la familia, asume sus decisiones y se responsabiliza de ellas.

*En las bodas en Marruecos, está la familia de todos sitios, los primos, los tíos, las tías, paternos, maternos, todos, todos estaban en mi casa. Yo me sentía mal porque todo el mundo también, hasta dentro de la familia: "Mira, tu hermana se va a casar con honor, con orgullo...". No te dicen nada pero tú notas la mirada. (...) No quería, no quería estar en la boda de mi hermana. No quería formar parte del espectáculo que se estaban montando, de este teatro. A mí las cosas que no son verdad, me duelen. (...) Una cosa siempre estaba al fondo de mí: que el matrimonio es una presión. Yo no me sentía que se me escapó algo y yo no voy a tener esto. Siempre he sentido que no, que yo voy a elegir la vida que yo quiero y no para mostrar al otro que tengo que estar parte de la sociedad que ellos quieren. Si te digo la verdad, puede ser que he sido muy egoísta siempre. Me parece que lo que yo hacía tiene que entenderlo todo el mundo. No tiene que juzgarme nadie ni nada porque soy yo que quiero que pase esto.*

Nadia quería volver a Bélgica con su hija tras la boda de su hermana, pero la familia no se lo permite, su madre tiene los papeles de la nieta y quiere que el bebé se queda con ella en Marruecos. Nadia busca entonces trabajo en Tánger y empieza a adaptarse a la nueva situación para poder seguir viviendo conforme a lo que ella elige.

*Busqué trabajo. Fui a trabajar de recepcionista, en el Hotel Rembrandt, el Hotel Chellah, el Hotel Rif. Ahí encajé, encontré mi sitio y, la verdad, bien. La situación económica en casa no está bien, no como antes. Mi padre está trabajando y se ha hecho socio con un hombre en un garaje, pero la cosa va un día bien, un día no va bien, ya no como antes. Yo tenía que apoyar también, ayudar a la familia (...) Empecé a trabajar de recepcionista en el Hotel Rembrandt, empecé mi vida ahí. Y como yo siempre he querido a Tánger, siempre tenía mi espacio, había hecho amigos nuevos, tenía la directora del Hotel, Cristina, de madre marroquí, y padre español (...) otra amiga, Âmar Dfoufe, que es hija de un periodista en Tánger también que trabajaba de secretaria en el hotel. Y formé un grupo nuevo que salimos, salir por la noche, vamos a cenar. Que organicé mi vida, que no me quedé ahí encerrada, la pobre que volvió con una hija y la vida se ha acabado por ella, que no.*

Pero su madre la desplazada al invadir el espacio de su relación con su hija y Nadia siente que no puede coger su sitio como madre.

*Pero mi hija, no me deja mi madre que es mi hija, dentro de la casa es suya que no es mía. Y mi madre cogió una cosa con mi hija increíble. Ya mi hija le pertenece, alma, cuerpo, todo, un amor para mi hija increíble y eso me hacía mucho daño. Entonces veo una competencia de dos madres. Yo la educadora, la esto; y mi madre, la mimosa, todo para su niña, una adoración para mi hija y mi hija una adoración para ella. Y mi padre igual. Como si a mí querían quitarme de en medio y quedarse con Saloua. Mi madre adoraba a mi hija, la adoraba. Mi padre estaba como si un regalo que venía para ellos.*

En este momento cuando está intentando alcanzar un equilibrio entre su vida como trabajadora, como madre y como mujer joven, en la relación con su familia, sobre todo con su madre, aparece con suavidad y lentamente el amor en su vida. Mohammed, el hermano de Fatema, ese chico que estudiaba arquitectura en Bélgica y con cuya familia había estado conviviendo hasta el nacimiento de su hija, vuelve a Marruecos con su familia por vacaciones y tiene un accidente de moto. La relación entre ellos va a cambiar totalmente.

*Y ahí empezó a cambiar algo entre nosotros. No te puedo decir qué porque nos conocemos de muchísimos años y siempre nos hemos mirado como hermanos. Como hermanos y para mí yo siempre lo miraba a él como, no sé. Y también que él salió con mi amiga y todo eso, mi amiga de infancia, antes de que yo tenía mi hija, estuvieron saliendo antes; después ella se casó y se terminó la historia. Pero no sé por qué sentía que le gustaba, de tan sensible, tan frágil, la manera de ser, no sé por qué tenía el pensamiento que le gustaban los hombres, que le veía más femenino que masculino, que tenía en mi cabeza esto. Cuando tuvo el accidente pues ellos alquilaron una casa en el Boulevard, un piso, estaba cerca de mi trabajo. Yo salgo del trabajo y voy a ver a su hermana para salir. Y después yo me acercaba a verle, darle compañía, cenó con él, y después ya me voy con su hermana y con mi amiga Faïza de Tánger.*

La familia accede a que Nadia vuelva a Bélgica para alejarla de las amistades occidentales con las que salía en Tánger y de una relación con un hombre marroquí casado. Fatema y Mohammed le proponen volver a Bruselas con ellos. Pero Saloua se tiene que quedar en Tánger con los abuelos hasta que se arreglen los papeles. La madre promete llevar la niña a Bélgica en unos meses.

*Entonces, él me dice que por qué no vuelvo a Bélgica con ellos, “Vamos a hablar con mi madre, vuelve con nosotros a Bélgica.” Entonces me fui otra vez a Bélgica con ellos. No me dejaron llevar la niña. Pero mi madre me prometió cuando yo me voy... al poco tiempo como no tengo papeles de mi hija ella me va a traer mi hija. Volví a Bélgica, que cuando yo paso dos meses que ella va a arreglar una cosa en Tánger y todo eso que me va a traer mi niña. Pero cuando yo fui a Bélgica, empezó una historia con Mohammed, el hijo de esta familia. Nos enamoramos. Ha sido el momento más feliz de mi vida con un hombre. Estuve en Marruecos tres años. No terminaron los tres años, porque Saloua todavía no tenía los tres años cuando yo me fui.*

De pronto todo está revuelto en su vida, sin centro, sin eje. Es como un bloqueo donde no sabe cuál es el paso siguiente a dar por no tener el sosiego necesario para saber realmente qué es lo que quiere hacer. Los trabajos a los que puede acceder son el servicio doméstico o en la limpieza porque no tiene ninguna titulación, pero tampoco tiene la constancia para emprender unos estudios. Su corazón esté en Tánger con su hija.

*Estudiaba, me voy a la Escuela Profesional por las tardes; por las mañanas trabajaba en un restaurante del campus de universitario, que estaba al lado de universidad, estaba al lado de ULB y enfrente del cementerio. Y ahí yo trabajaba, entonces no podía compaginar los estudios y aparte que no me gustaba, porque yo de temas de ciencias siempre he sido nula, matemáticas y todo eso no me acordaba. Y lo dejé. Lo dejé. Después me inscribí otra vez, para sacar una titulación en francés porque hablaba francés, pero necesitaba tener una titulación para trabajar en otra cosa distinta. Pero el horario del restaurante, estaba muchas horas y también que no tenía concentración: mi hija no estaba conmigo. Estaba en un revuelto, estaban todas las cosas revueltas. Todas las cosas que hago no las termino. Empiezo aquí, dejo lo otro, empiezo aquí, dejo lo otro. Todo estaba revuelto en mi vida.*

Paradójicamente, a pesar de la evitación que Nadia siempre ha mantenido a casarse con un hombre marroquí, se enamora de Mohammed, un marroquí-belga, eso sí. En Mohammed encuentra una tranquilidad, un acompañamiento, en un momento muy difícil para ella.

*Mohammed y yo decidimos “¿Por qué no nos casamos? Y la niña la cojo, la adopto, le pongo, le doy mis apellidos y que es mi hija”. Y entonces los padres de él que todavía está de estudiante, creo que estaba en el tercero de Arquitectura. Sus padres no lo veían, mi madre pues se negaba totalmente porque es un don nadie, hijo de un inmigrante. Aunque su madre es su amiga, aunque todo lo que tú quieras, en este momento ya salió el ego suyo. Yo, con toda mi historia, y ella siempre intentaba de salvar la apariencia, que su hija se va a casar con tal porque para ella yo ha sido... no sé quién soy yo.*

Nuevamente interfiere un mundo de expectativas sociales, de apariencias, de mandatos, de familias que quieren decidir sobre el destino de sus hijos. Nadia nuevamente también se ve confrontada hacia esta familia que no puede verla como una persona aislada con derecho a decidir su destino. La familia la ve como una parte de ella, como formando parte, como teniendo que ser como ellos y mantener la tradición, aspirar al subir el estatus, contentar a la mirada de la comunidad. Además, su madre en Marruecos está cada vez más apegada a su nieta y no quiere dejarla marchar.

*Entonces cuando ve la historia de Mohammed, que Mohammed la va a dar los apellidos entonces le van a quitar su niña. Se fue, de la noche a mañana, se levantó temprano, cogió el avión... no, se fue en el tren, y volvió a Marruecos. Me ha dicho que se va pero que yo no tenía poder, no podía hacer nada porque no tenía ningún papel de mi hija, mi hija lo ha puesto ella en su apellido, yo tenía los certificados de nacimiento belga y todo eso, pero voy a tener de meter a mi madre en lío, y meterme a mí. Mi madre se fue a Marruecos con mi hija otra vez y yo me quedé en Bélgica.*

La familia de Mohammed está de acuerdo con la boda y bajan todos a Marruecos para arreglarlo con la familia de Nadia. La madre de Nadia se niega a que se realice la boda.

*Bueno, mi madre no estaba de acuerdo. Aunque estaba en casa de mis padres me fui a casa de Mohammed, que tenía su piso, ya compraron un piso en Tánger. Y me fui a vivir con él, me llevé mi niña conmigo, fuimos ahí. Yo me acuerdo una noche mi madre vino a la una de la madrugada, llevó la niña, y yo la seguí hasta casa, y me echaron de casa, me dicen: "Te vas. La niña no es tuya, vete a denunciar, vete a hacer lo que tú quieras, y tú hagas de tu vida lo que tú quieras, pero la niña jamás va a salir de aquí. Y más, si te casas con él, no vas a ver más, nunca a tu hija". Ahí sí yo entré en el juego de mi madre.*

*Y nada, terminó el verano y yo tenía que volver a Bélgica. Y me volví otra vez a Bélgica con ellos, dejé a Saloua y ha sido muy duro, muy duro. Llamaba a Saloua por teléfono y lloraba, yo hablaba con Saloua y Saloua estaba mal, yo estoy mal. Tenía tres años, tres años.*

Su madre quería para ella algo mejor. Cuando va en Navidad a visitarla, ella vive en pareja con Mohammed en casa de la familia.

*Porque Mina estaba estudiando, Fatema estaba estudiando, los chicos no hacían nada. Entonces claro soy yo que cocinaba, soy yo que empecé a organizar la casa, que empecé a cambiar la vida de la casa, la hora de comer, la hora de desayunar... Y claro, mi madre cuando venía, al ver eso, que no le gustaba, su niña mimada mira dónde está terminando. Pero yo, al mismo tiempo, estaba feliz porque me sentía a gusto con Mohammed.*

Su madre seguía con la pretensión de buscar un buen partido para casarla, a lo que ella seguía negándose. Tras unos pocos meses, su madre vuelve a Tánger llevándose a Saoua nuevamente con ella. Pero en breve llega la noticia fatal de la muerte de su hermano Mohammed, un hecho que vuelve a trastocarlo todo.

*En este tiempo, mi hermano se fue a Francia y se fue a estudiar. Porque en Holanda cuando él se fue no le gusta tampoco. En Marruecos no había para estudiar, pero en Francia sí, le gusta, y se fue a estudiar ahí Comercio. Y murió en Francia, en un accidente de coche. Y otra vez la vuelta a Marruecos. Entre que mi madre se fue de Bélgica con Saloua y yo volví a Marruecos, pues no pasó ni seis meses.*

*Tenía que irme. Qué duro fue separarme de Mohammed. No había avión de Bruselas a Tánger. No hay, no sé qué, había fiesta o algo, que es imposible encontrar vuelo. Y encontré vuelo de París a Casablanca. Entonces Mohammed me acompañó, fuimos en el tren de Bruselas a París, pasamos la noche en un pequeño auberge en Calle Lafayette en París, salimos a pasear por la noche, él estaba a mi lado todo el tiempo. Después me acompañó a l'aéroport d'Orly. Ha sido una separación muy dura, muy dura, muy dura. Y de París, a Casablanca. A Casablanca llegué de madrugada. Casablanca en este tiempo que la mujer sola de madrugada, que el aeropuerto de Casablanca está muy lejos de la ciudad. Coger un taxi del aeropuerto hasta llegar al centro de ciudad y buscar un autobús que sale de madrugada para Tánger. Que tengo recuerdos así que ha sido así, con mucho miedo, con mucho miedo y mucho dolor.*

*La muerte de mi hermano ha sido un parón en nuestra vida. En todo. Mi madre se quedó destrozada por mi hermano.*

De pronto es como si todas las puertas se cerraran. Se siente atrapada en una trama de relaciones que la asfixian y que le impiden avanzar.

*Ya mis padres me quitaron pasaporte, me quitaron todo, los papeles de estudiante, todo. Y la familia de Mohammed también ha sido contra mía porque Mohammed también dejó los estudios, dejó todo, y me siguió a Marruecos.*

En lo que parece un arrebató, la madre de Nadia aprovecha este caos para casar a Nadia, algo que quería hacer desde que tenía 15 años. La casa con Mohammed sin el consentimiento de la familia del novio. Pero pronto se arrepentirá de esta decisión.

*Mi madre no quería verlo ni en pintura, pero al mismo tiempo lo aprovechó para casarnos sin el consentimiento de sus padres, sin nada. Nos casó así, por escribir el libro, el acta matrimonial, que exista un acta matrimonial, porque mi madre estaba obsesionada en eso. Eso a los padres de él les enfureció muchísimo. Se quedó conmigo cuatro meses en Tánger, después mi madre dice que el matrimonio no vale nada, se ha hecho con el papel y todo pero que no crea en este amor, que eso son tonterías, no tiene trabajo, no tiene nada, no es nadie.*

Si algo diferencia a Nadia y a su madre es el modo en el que se sitúan en la vida. La madre nunca aceptó el cambio de estatus económico que acarreó la enfermedad del marido. El padre prácticamente desaparece del relato, se desdibuja, se extingue. La madre emprender una guerra en solitario por conseguir retomar las riendas de un destino, de una vida que desea para su familia y de la que Nadia es una de las protagonistas. Nadia, por el contrario, es una mujer que se va a ir adaptando a las situaciones que van surgiendo en su vida, las acepta, con dolor o con alegría, las acepta y sigue adelante.

*Mi madre estaba de eso de ser alguien, una cosa muy fuerte, lo que pasa en toda la gente cuando tú eres alguien y te vuelves otra vez nadie, no lo superas nunca. Y a mi madre eso que le pasó, no lo superó nunca. Nunca aceptó la nueva vida que le tocó. Y claro, quería hacerlo en mí, proyectó todo eso, quería hacerlo volver esto en mí. Y también para mi madre, de no poder tener hijos y venir yo, para ella soy alguien muy importante que vino para salvar, y tengo que seguir salvando. Mi madre hasta que murió, yo sigo salvando la familia, salvando todo. Y claro, la madre de Mohammed vino, se enfadó, se pelearon, yo no sé qué, y terminaron que van para divorciarnos. Y nosotros en la escalera esperando. Y ahí no he visto más a Mohammed. Ahí salió, me dice: "Nos encontramos en París, yo no me vuelvo más a Bélgica, yo voy a intentar mandarte un billete y vienes".*



*La madre de Mohammed había hecho lo posible para no darme el visado porque una chica que ella conocía, que es amiga de su hija que estaba en el Consulado de Tánger, para no darme el visado, para no darme el visado, para que no pueda salir nunca.*

Ni de aquí ni de allí. La asfixia.

*Empiezo a trabajar en la recepción del Hotel Chellah, ocupándome de mi hija, de mi padre, de mi casa, mi hermana... Mi madre está hundida porque su hijo que ha muerto y yo llevando todo. Y al pasar dos años que yo no podía vivir ya a la mentalidad marroquí. La emigración me cambió todos mis esquemas, creo que me fui a una edad malísima, yo desarrollé mi personalidad en Bélgica. Fue la edad en que tú encajas todo. Entonces yo me puse a encontrarme, no soy de aquí, no soy de allá, no soy de ningún sitio. Y aparte tengo la obsesión de volver otra vez a Bélgica.*

La inmigración, el viaje, hace que las mujeres “entren en relación con otros tiempos y otros espacios, porque la información tecnificada y la cultura popular de Occidente penetran en su mundo y se instalan en él. El hecho de que el movimiento sea físico o no tiene que ver casi siempre con la renegociación de la divisiones de género (...).” Macdowell, 2000: 12-13).

La violencia simbólica contra la mujer toma distintas formas (Juliano, 1992):

1) la patrilocalidad (separar a la mujer de la convivencia con el grupo familiar de origen e incluirla, aislada, en otro grupo familiar: el de procreación; 2) la patrilinealidad (separar a la mujer de sus hijos asignándolos a la familia del padre con el predominio del apellido paterno, dando al hombre la patria potestad y negando la participación de la mujer en la procreación; 3) la doble moral (o el control de la sexualidad femenina, primero por los padres y hermanos, luego por el marido, ubicando utilizando el cuerpo de la mujer como depósito simbólico del “honor de la familia”, desposeyendo a la mujer del control de su propio cuerpo; 4) la biologización (denigración del estatus de la mujer, por ejemplo cuando en los documentos se habla de “hombres” o “varones” en contraposición a “hembras”, pero no “machos”; a las mujeres se las identifica con su especificidad sexual y al hombre con la representación genérica de la especie; 5) el

confinamiento (al hogar, ámbito privado); 6) el fraccionamiento de los grupos posibles (prohibición implícita de reuniones de mujeres frente a la potenciación y a la permisividad de las reuniones masculinas, tanto con una división sexual del trabajo que favorecen los contactos y las relaciones interpersonales –esfera pública–, como en reuniones informales o de ocio; 6) la desvalorización de los mensajes emitidos (haciendo que los mensajes femeninos se perciban como “no significativos” o “faltos de interés”, o quitando la voz a las mujeres); 7) asignación de pasividad (presentación de la mujer como sumisa, carente de iniciativa, dependiente, etc.); 8) la asignación de altruismo (considerar normal e instintivo, y por consiguiente sin mérito, el altruismo femenino manifestado en el cuidado a hijos, enfermos o ancianos, mientras que se considera excepcional y meritorio el altruismo masculino); 9) la naturalización de las conductas (considerar instintivas toda las conductas socialmente asignadas a las mujeres, con independencia de los marcos culturales y de las posibles diferencias entre sociedades, con el objetivo de catalogar o describir como “patologías” los intentos de rechazar los roles asignados o las expectativas sociales sobre la mujer).

Ante estas violencias simbólicas, las mujeres reaccionan para defenderse, sin entrar en confrontaciones directas (“el juego de las astucias”) o entrando en reivindicaciones colectivas. Dentro de estas confrontaciones no directas, están muchas formas en las que las mujeres han podido ir desarrollando su autoafirmación. Algunas de los modos de autoafirmación que cita D. Juliano son: 1) superar el aislamiento con redes de alianza y solidaridad femeninas (cuidado a enfermos y niños/as, compras en común, ayuda en tareas domésticas, intercambio de recursos con vecinas, etc.). Son prácticas tradicionales que se han perdido en muchos casos en el paso de lo rural a lo urbano. 2) Romper la incomunicación generando mensajes femeninos. 3) Crear modelos distintos de “cómo son las mujeres” con respecto a los propuestos desde la óptica masculina. Los momentos críticos (guerras, revoluciones,...) muestran una mayor visibilidad de las mujeres y de la especificidad de las reivindicaciones porque existe además una disminución del control real sobre ellas. De alguna forma, la inmigración y cambio de país permite que las mujeres puedan llevar a cabo determinadas reconstrucciones en su identidad de género, así como desarrollar estrategias para conseguir un cierto

poder (económico, sexual, social,...), sobre sus propias vidas. También es cierto que el control sobre las mujeres se acaba haciendo transnacional<sup>153</sup>, que en el caso de Nadia se las podemos encontrar en el poder que ejerce el propio colectivo marroquí representado por “las visitas” a las amigas/conocidas de su madre en Bruselas a las que Nadia se resiste, la familia emigrada en Holanda, o el colectivo asentado en Sevilla. De alguna forma el poder del sistema sexo-género hace que la información de lo que sucede en el país de recepción llegue al país de origen. Nadia se revela contra este control y lo reta, con el coste que en algunos casos ha tenido para ella y para sus relaciones, siendo un hecho que a nivel personal –no digo laboral- ha optado por relacionarse con personas ajenas a su contexto cultural de origen mayoritariamente. La resistencia de Nadia a las relaciones de pareja con hombres marroquíes también se enmarca dentro de esta evitación de ser “absorbida” por esta violencia simbólica de la que hablaba, aunque las relaciones con hombres españoles le confirman que, efectivamente, la desigualdad de género no tiene nacionalidad.

Nadia no puede seguir viviendo en Tánger y aprovecha una oportunidad de viajar a España con una amiga de su madre. Esta decisión dará un nuevo rumbo en su vida. Para Nadia, España es la oportunidad de salir de Marruecos y de la presión familiar y es también un territorio de tránsito para llegar a Bélgica o a Francia y encontrarse con Mohammed, pero el proyecto migratorio se transforma.

*Vine a España para trabajar unos meses, ahorrar dinero y volver a Bélgica. También para escapar de la presión de la familia, porque yo estaba trabajando en Marruecos, pero no podía ahorrar, no me dejaban ahorrar y no me dejaban salir. Estuve trabajando en el Hotel Rembrand y el último en el que trabajé fue en Hotel Challah. Estuve trabajando, tenía mi dinero, tenía todo, pero no tenía mi pasaporte. Y, aquí, de tener ya el pasaporte en mano, de tener el dinero, y era una salida fácil para irme a Bélgica. Mi idea era trabajar dos o tres meses, para ahorrar para el billete a Bélgica.*

---

<sup>153</sup> Como ejemplo. las investigaciones llevadas a cabo por la antropóloga feminista C. Gregorio Gil (2002) sobre la inmigración dominicana y las estrategias de control de género transnacionales.

Como otras inmigrantes marroquíes, Nadia entra de interna en una casa. No le gusta, se siente explotada y su orgullo le impide seguir allí. Al cabo de unos pocos días, deja la casa.

*Me llevé una semana encerrada, sin ver nada de Sevilla, encerrada en mí misma. Y en el taxi no quería ver nada, nada, nada, lo único que quería era largarme, "Me vuelvo a mi Tánger, yo mañana me voy." Me fui al hostel, me relajé. Mi cabeza estaba en qué decisión tengo que tomar, volver a Marruecos o ver la manera de volver a Bélgica. Dando vueltas.*

La amiga de su madre le consigue un nuevo trabajo de interna en casa de una familia muy importante de la sociedad y la política sevillana.

*Fuimos a ver a esta gente. Un chalet enorme en la Palmera. Una mujer así bajita, delgada, muy educada. Nada más entrar en la casa yo sentí otras vibraciones distintas. La mujer habló conmigo, me explicó... No, creo que fui antes de Reyes, esta mujer me llevó el día 2 o el 3. Me explicó lo que tenía que hacer, me enseñó la habitación, con su cuarto de baño, la cama, bien todo. Me explicó que había dos personas que venían de día que se ocupan de la cocina y de la casa, que ellos lo que necesitaban es una compañía. Que lo más importante era estar con ellos de noche y servirles la cena, y ya está. Aunque en casa de Borbolla estaba muy bien y me trataban muy bien, yo pensaba que España no es mi sitio, que yo no podía quedarme aquí. El día 4 llamaron que cuándo iba a ir. La amiga de mi madre me dijo que probara, que lo intentara, "Si te tratan mal te vas y ya está, pero no pierdas esta oportunidad, que vas a tener tus papeles". Yo lo que quiero es irme a Bélgica. El día 5 fuimos y me dijeron que si me podía quedar ya. Le dije que sí. Estaba agobiada con la amiga de mi madre, que todo el día con ella. Me llevó a la casa de la única marroquí que tenía casa aquí, y todos en el día de descanso estaban allí. Estaba otro mundo para mí. Siete, ocho mujeres, todas hablándote de esto, de aquello, de lo que vas a ganar, de los papeles. Todas mujeres más mayores, con otra manera de ver el mundo. Y todo con el enfoque del futuro, trabajar, ahorrar, comprar y no sé qué. Y pensé, vale, prefiero quedarme en la casa ya que con la amiga de mi madre...*

Del caos al orden. Poco a poco Nadia consigue su documentación y estabiliza su vida. La familia española para la que trabaja la ayuda en los trámites y le facilita la adaptación. Ella se siente a gusto. Con esta familia pasará nueve años.

*Pasé un mes ahí trabajando, y me han propuesto que tenían que hacerme un seguro, si me pasa algo o cualquier cosa, que ellos no pueden tener a una persona sin seguro. Para hacerme el seguro me tienen que hacer los papeles. En ese tiempo podías pagar la Seguridad Social sin tener documentación, pero ellos querían todo en orden. Vino el hijo, fuimos a su despacho, entramos, nos sentamos, llamó a un secretario, me hizo rellenar unos papeles. Y después fuimos a la comisaría. Firma este papel, firma el otro, firma el otro. El destino. Tuve mucha suerte con los papeles. Luego me mandaron una semana a Marruecos, con los papeles, para ver el cónsul, vas a firmar y vas a traer el visado. (...) Y les he dicho que yo tengo que traer mi hija conmigo. Y pensaba que ya es fácil, mi hija está conmigo y de aquí podemos irnos las dos sin problemas.*

Nadia consigue que su hija se quede con ella en Sevilla y retoma poco a poco sus estudios.

*Yo intentaba contactar con Mohammed, pero no había manera. Y pensé que lo más importante era traer a mi hija. Con mi madre no había manera. Mi hija estaba con el nombre de mis padres. No puedo pasarla sin permiso de mis padres, tiene que traérmela mi madre. Me llevé así como un año, cuando vino Saloua no tenía todavía o sí, no me acuerdo, los cinco años. Un verano mi madre me la trajo, "Déjala aquí que pase el verano conmigo". Y me trajo a la niña. Yo aproveché este momento para buscarle un colegio, meterla en el colegio, porque no quería devolverla a mi madre. Para hacer los papeles a Saloua ha sido difícil porque no está nombre. Y conocía en este tiempo al Delegado del Gobierno que había, Paco no sé qué. Y yo le expliqué el problema que yo tenía. Me ayudaron a arreglar los papeles de Saloua. Y arreglé los papeles de Saloua y la metí en el colegio y ya empezamos nuestra vida.*

En 1992 decide aprovechar la oportunidad de trabajar en la Expo. Decide que ha llegado el momento de dejar el trabajo de interna y de dar un paso adelante en su vida. Se independiza y trabaja en la Expo.

*Entonces me había puesto un pequeño apartamento para mí y para mi hija, con nuestra salita y nuestro baño y todo, pero dije no, ya me voy a independizar. Y alquilé un piso en Reina Mercedes. Ha sido duro. Yo dije que iba a ayudarlos y todo, pero que yo ya quiero vivir sola con mi hija. Y me fui a vivir con mi hija y me fui a trabajar en la Expo. Ganaba mucho dinero y podría pagar el alquiler. (...) De llevar interna mucho tiempo, quería respirar, salir... Y lo que ganaba lo gastaba, voy a Portugal, voy a esto, voy de viaje, voy con la gente, estoy arriba, estoy abajo, disfruto, pero yo y mi hija conmigo siempre.*

En esos mismos años, a comienzos de los noventa, empezará a entrar en contacto con las entidades sociales, las asociaciones pro-inmigrantes, que empiezan a surgir en Sevilla.

*Ya en el 1991 conocí a la gente de Sevilla Acoge, a Anastasia, a Félix, Samuel, Yoni,... Los conocí a través de Félix que estudiaba Farmacia con mi amiga Leila. Fui a la primera reunión de Sevilla Acoge que estaban en la calle Águilas y que querían formar una asociación de inmigrantes, que estaba Norberto, Samuel, toda esta gente, Mila... Estamos tres mujeres: Mila, Anastasia y yo, y todos los demás eran hombres, senagaleses, nigerianos, la mayoría estudiantes, todos bien situados. Mila nació aquí, Anastasia que llevaba ya mucho tiempo en Sevilla Acoge, Samuel estaba en la Junta, Yoni tenía su tienda...*

Empieza a colaborar con estas asociaciones y finalmente es contratada en Sevilla Acoge.

*Empecé con ellos en junio del 93 y en abril del 94 me hicieron el contrato. Ya dejé todos los trabajos para dedicarme a Sevilla Acoge solamente. Pero antes de empezar a trabajar contratada con ellos, me fui con ellos, a finales de septiembre-octubre me fui con ellos para dar a conocer la vida de Marruecos a toda la gente que estaba haciendo con ellos el primer Horizon. Y me fui con ellos a Marruecos. A la vuelta empecé de voluntaria, algunas veces me daban una gratificación, hasta que me contrataron. De octubre hasta Navidad no me pagaron nada. En Navidad me dieron una gratificación de 75.000 ptas. Aparte viviendo de las clases, de limpiar y todo eso. Y después ya entré, me metí a estudiar en el Horizon. Ya en el 94 me han hecho el contrato.*

En estos años conoce a un español con el que inicia una relación y con el que tendrá un hijo.

*lo conocí también en el 94, en junio, fue un año de muchos cambios en mi vida.*

*nos llevamos tres años juntos y me quedé embarazada. En el noventa y siete nace Manuel, Manuel Mohammed. Poco después del nacimiento de Manuel nos separamos, estaba Manuel muy chico. Un año, un año y dos meses. Los hijos sacan de ti todo lo más antiguo y la relación cambió mucho, él cambió mucho. Las parejas mixtas son muy complicadas.*

La primera socialización de su hija se había hecho dentro de su familia, en un único marco cultural. Cuando la hija viene a Sevilla a vivir con ella, es ella la que toma las decisiones sobre su educación. El caso de su hijo va a ser muy diferente, las parejas mixtas, tal y como desarrollé en el caso de Sirifo, confrontan a las personas con sus zonas más sensibles, sobre todo, cuando hay un hijo de por medio.

*A Saloua la eduqué yo y mi familia, pero Manuel tiene dos códigos culturales que se está educando en dos mundos y, aparte, con conflictos. No son dos códigos culturales normales sino dos códigos culturales con conflictos. Dentro de lo que, entre comillas, no es la cultura marroquí, sino de lo que es mi familia, mi recorrido, una historia donde las mujeres han sido capitanas de su barco, aunque tienen un varón al lado, son ellas las fuertes. Y de encontrarme con un código cultural, entre comillas, que es el hombre quién tiene que tener el mando... Por eso cuando dicen "es un moro", por machista, yo digo que no, yo veo al andaluz más machista que al moro. Entonces claro, nuestro conflicto de poder (...) quiere llevar las riendas pero no sabe cómo manejarlas conmigo y yo tampoco lo permito.*

La experiencia de la relación con su pareja española es para Nadia una importante fuente de autoconocimiento, así como lo es para Sirifo. Ella dedica un espacio a analizar qué es lo que sucede, qué es lo que dificulta el entendimiento y que la relación pueda seguir adelante.

*Es verdad que todo esto de los matrimonios mixtos tiene mucho que ver conmigo, con mi historia, lo sé bien, lo conozco. Las dos partes existen, tú no puedes cortar a la persona en dos. Y no porque es cultural, no sólo por lo cultural, es por todo. En mi caso, sí, mi hijo. Vale, hablamos de la cultura española, andaluza, que las separaciones son así, sí. Hablamos de la separación*

*en la cultura marroquí que las relación familiar se corta, sí. Pero hay más cosas en el papel del padre, no importa de qué nacionalidad es, de la madurez del hombre, del calor del hombre, otras cosas. Yo conozco hombres españoles aquí que son con sus hijos maravillosos y conozco hombres españoles que no quieren ver sus hijos para nada. Y conozco hombres marroquíes que con sus hijos son maravillosos y otros que no quieren saber nada. Hay muchísimos factores que juegan, yo no digo que no existe lo cultural, existe, pero nos quedamos nada más en eso, el problema es que nos quedamos nada más en eso, reforzamos eso, nos quedamos a trabajar sólo eso pero el trabajo no es eso.*

Lo cultural es importante, pero también lo subjetivo, la propia trayectoria personal y las elecciones que individualmente va tomando la persona, los hechos y las vivencias que han ido configurando su trayectoria biográfica, la familia de donde proviene y las identificaciones que ha ido haciendo a lo largo de su construcción como persona.

*Tú tienes que cuidar y respetar lo que es cultural porque no pueden quitarme lo que mamá toda la vida porque esa parte mía la necesito porque son las raíces de mi crecimiento, tú no puedes quitar las raíces, al árbol le quitas las raíces y se queda ahí, volando. Pero aparte del árbol, yo he sacado más flores, más frutos, he tenido un agujero aquí, son muchísimas cosas que han pasado. Hay que subir desde abajo, hay que subir todo lo que tiene la persona. Lo cultural claro que existe, son mis raíces, mis orígenes. Pero hay más cosas.*

Y para una pareja, para cualquier pareja del mismo contexto cultural, el nacimiento de un hijo siempre genera un cambio, una situación de estrés donde las identificaciones se tienen que adaptar a los nuevos roles, a las nuevas demandas de las dinámicas relaciones en un sistema donde aparece un nuevo miembro. En el caso de las parejas binacionales, este hecho es aún más estresante.

*Yo digo de las parejas mixtas que cuando dos personas se encuentran, cuando están solos, es el amor, es el sexo, todo es maravilloso; pero cuando viene un hijo, se te remueve todo, a las dos partes. El que nunca ha sido creyente se va a volver creyente. Porque no es la pertenencia tuya nada más. Cada uno empieza a reforzar su pertenencia, su propia identidad, los orígenes. Y para que tenga un reconocimiento en la sociedad, es social, necesita jugar este papel. Nuestros hijos no nos pertenecen, no, nuestros hijos no nos pertenecen.*



Lo cultural se inmiscuye con la presencia de la familia, del sistema familiar de origen que se hace portador de la demanda social de la comunidad étnica y cultural; y también en el motivo social de la pertenencia, de sentir la pertenencia al grupo, a la madre, al origen. Se vive un guerra de poder donde existen presiones por ambas partes y el miedo a ser excluido, dejado fuera del grupo, con un hijo sin referentes a los que agarrarse y en lo que apoyarse.

*Tú empiezas a jugar el rol que quieres presentar en esta sociedad ¿Cómo te van a reconocer la gente como padre? Tienes que mostrar a todo el mundo que tú estás haciendo el rol de padre. Y ahí empieza a saltar lo cultural. Si tú eres católico, aunque tú no eres creyente, tú quieres mostrar a la gente que vas a llevar a tu hijo a la Iglesia a bautizarlo; y yo tengo que llevar a mi hijo a hacerle la circuncisión, para que mi familia me dice, aunque estoy con otra cultura, que yo tengo poder y que no voy a perder la identidad mía, que yo tengo que transmitir mi cultura, porque todos, todos somos transmisores de cultura para los que vienen detrás de nosotros. Ahí empieza el choque. ¿Cómo negociar eso? ¿Quién dice yo acepto eso, acepto eso? (...) Porque ya no eres tú, el sistema nos obliga a ser así. Tú no puedes porque todos los ojos te están mirando. Cuando yo estudiaba matemáticas, Madame Rivière nos decía que somos un ensemble, un círculo, un conjunto; y todos los éléments están dentro del conjunto, si un élément está fuera del conjunto ¿cómo se ve? Y quiere volver dentro del conjunto, aunque no le guste quiere volver. Lo mismo le pasa al ser humano. Tú quieres volver al círculo porque en el círculo está la protección, te sientes protegida. Si sales fuera no sabes qué va a pasar. Pero si todos salimos fuera, ya no tenemos miedo porque estamos todos. Si estás en un bosque sola, en la oscuridad, tienes miedo; pero si te vas con otro más, ya no tienes miedo porque necesitamos el apoyo.*

La educación de su hijo es para Nadia un espacio de negociación donde ella es permisiva. Tal y como ha defendido para ella la necesidad de poder llevar a cabo su propia hibridación cultural, es coherente en el mismo sentido con su hijo, dejando el espacio para que sea él quien decida qué quiere tomar, cuándo y de qué forma. Su principal preocupación es que tenga toda la información que necesite y que no sienta nunca que no puede acceder a algo porque una “frontera simbólica” se lo impide.

*Hay cosas que no hemos trabajado y creo que con él nunca las vamos a trabajar; negociar la interculturalidad entre los dos nunca lo hemos hecho. Él quiere que su hijo pertenece a una cosa que ni siquiera él está en ella, el tema de la religión, el tema de...Y él mismo no está coherente lo que hace y lo que dice. Dice "Yo soy ateo" pero al mismo tiempo quiere meter su hijo en un colegio católico, quiere que su hijo va a la iglesia, quiere que va a bautizar su hijo. Pero a mí mi hijo me ve rezar, me ve hacer Ramadán, y yo no le obligo a nada, a nada. Y mi hijo había hecho Ramadán este año y yo no lo dejé pero él lo había hecho. Entonces claro, mi hijo ve unas referencias, unos valores que existen, pero de Paco son... Yo nunca he impuesto nada ni a Manuel ni a Saloua. Manuel no come cerdo, cuando está con su padre no lo sé pero yo no le pregunto si ha comido cerdo con su padre o no. Manuel está en un colegio católico, yo nunca le ha dicho a ellos que no quiero que esté en clase de religión católica. Para mí es una riqueza que tiene que aprender, porque no es una religión solamente, es una cultura de sus orígenes. El día de mañana tiene que tener conocimiento de todo.*

Hay un aspecto que resalta Nadia y es la importancia del estatus socioeconómico a la hora de que se determine una preferencia por parte de la descendencia, o a la hora de que la balanza del poder en la pareja.

*En las parejas mixtas no importa de qué cultura tú vienes, siempre hay dominados y dominantes, es el estatus, el estatus social que tiene cada uno dentro de las parejas. (...) Entonces claro, dominan. La clase social, el estatus, está por encima, porque influía muchísimo en todo, en la educación de los hijos, en la familia, el entorno y todo. Por ejemplo aquí también en España yo lo veo, tú eres hija ¿de quién?, ¿quién son tus padres?, y tú dices: "mi padre es fulanita y mi madre es la hija de fulanita", tú te vas más para la hija de fulanita si tu padre estaba en un estatus más que tu madre, o lo contrario.*

La importancia del estatus no solo se plantea en el caso de las parejas mixtas, sino que también se hace relevante en el caso de las trayectorias laborales descendentes a las que se ven abocadas muchas personas inmigrantes debido a las demandas de un mercado de trabajo como el español, segmentado étnica y sexualmente.

*Es que para hablar de estatus no significa de ser nada más lo económico, sino también la profesión que tú has tenido, si tú has sido médico y tú vienes aquí a limpiar...eso lo he visto yo cuando trabajaba en Sevilla Acoge, habíamos hecho un trabajo sobre las mujeres del servicio doméstico, encontramos mujeres marroquíes que vienen del mundo rural y todo eso, se adaptan, no tienen depresión, ni con el idioma ni nada, y mujeres de países del este con muchas depresiones, con muchos problemas porque son médicos, son abogadas... Entonces de rebajarte.... O gente también que han sido con carreras, que tenían una profesión, tenían algo y vienen aquí a limpiar y a estar abajo, entonces le cuesta muchísimo.*

Cuando la persona siente que no es reconocida o no asume esta situación de pérdida de estatus con respecto a la sociedad de origen, la adaptación se hace más difícil y la persona acaba teniendo que pagar un coste.

*Hay inmigrantes que nos establecemos, nos integramos, nos adaptamos, pero en otros queda algo que no, que no se encuentra, que yo, no, no encontré aquí mi prestigio, de ser reconocida, de tener éste espacio, porque siempre, yo antes ha sido alguien importante y aquí nunca soy una persona muy importante. Entonces siempre estás, tu alma está ahí pero tu cuerpo está aquí, no llegas nunca a tener estabilidad para vivir, a establecerte, a vivir, a arraigarte. Y hay otra gente que no, entonces tú encuentras inmigrantes que llevan años y años y años y siempre están preparados para cuando van a volver. Y hay otros que no tienen la maleta preparada.*

Tal vez lo que la experiencia de la interculturalidad enseña es que nada es estático y que tampoco tenemos que preservar nada, y digo nada, ni nuestra identidad, ni nuestra cultura, ni nuestra patria, de la supuesta contaminación que supone la interrelación con todo eso que sentimos tan alejado de lo nuestro. Ni la identidad es una, ni la cultura un tesoro, y la patria no es más que la forma afectiva en la que experimentamos una configuración histórica y política que es fruto del mestizaje y la multiculturalidad.

Las identificaciones múltiples, complejas, contradictorias que somos, y las reapropiaciones subjetivas que llevamos a cabo en esas negociaciones incesantes que mantenemos con nosotros mismos en función de las dinámicas relacionales en las que nos desarrollamos y crecemos, nos sitúan y nos permiten vernos y ver el mundo de una manera diferente: como algo que se mueve, en mí y en mi entorno. Lo que soy esta siempre sujeto a revisión.

*Entonces cuando tú eres más mayor, más adulta, más madura, y empiezas a mirar hacia atrás y analizas lo que te están diciendo ahora, lo que te comentan ahora y tú dices “pero nada ha cambiado”. En nuestras mentes que ha cambiado pero cada uno sigue con sus códigos culturales, pero después ya frente de eso tenemos que demostrar que somos modernos, pero no tiene que ver con la modernidad, tiene que ver contigo misma, tiene que ver donde tú te encuentras a ti.*

Lo que valora la mujer al contemplar los pasos que ha ido dando en el camino,

*Yo, la verdad, ha habido momento que uno tiene su bajón, pero yo ahora miro la vida y digo; “Yo he sido privilegiada”. Veo a mis amigas que se casaron, cómo vivieron, cómo están. Yo, tengo mis dos hijos. Y siempre capitana de mi vida. Hasta en mi trabajo, hasta en mí, en todo. Y esa rabia que he tenido siempre, no me derrumbé nunca. Que cambia la vida, hago el cambio y no miro atrás, que no me quedo atrás. Con mi equipaje encima pero que sigo adelante.*

#### **TEMPORALIDAD: EL TIEMPO VIVIDO.**

*Esta historia tiene algo de la noche; es oscura y sin embargo rica en imágenes; debería desembocar en una luz, débil y suave; cuando lleguemos al amanecer, seremos liberados, habremos envejecido una noche, larga y pesada, un medio siglo y algunas hojas blancas desparramadas en el patio de mármol blanco de nuestra casa de recuerdos.*

TAHAR BEN JELLOUN

El tiempo narrativo es ordenado, secuencial, novelesco. La historia que Nadia desarrolla sigue un hilo de acontecimientos que van perfilando un desenlace. Su edad, su madurez, hacen que mire su historia desde una perspectiva casi literaria.

Luego está su manera de vivir el tiempo, una temporalidad culturalmente muy ligada a las relaciones, al tiempo social, a la interrelación, a los rituales culturales del contacto y al tiempo religioso, sagrado, que emerge en un universo simbólico donde lo social y lo religioso están íntimamente unidos.

Y, finalmente, los tiempos de su vida. El tiempo de la infancia, que es un tiempo dulce, lleno de luz, de alegría, de estímulos. El tiempo de la enfermedad del padre, de la pérdida del estatus, de las mudanzas continuadas, un tiempo inhóspito, inseguro, pavoroso. El tiempo de la juventud, de una inmigración no deseada y, sin embargo, paladeada hasta el punto de incorporar interiormente un lenguaje distinto que posibilita un nuevo horizonte. El tiempo del caos, de la desdicha, de la muerte del hermano, de la asfixia, del encierro. El tiempo de la nueva vida, del proyecto vital junto a su hija, de encontrar el camino para seguir creciendo, avanzando, afianzando. El tiempo de la madurez, de las desilusiones y de las aceptaciones, un tiempo de saber ser con lo que hay ahora.

## **MEDIACIÓN INTERCULTURAL**

Su modo de concebir la mediación intercultural.

*La mediación es como un arco iris, o como un abanico, o como un mueble con múltiples cajones, esos que se abren y salen muchísimos cajones donde pueden guardar muchísimas cosas, en temas de actitudes, en temas de habilidades sociales, un conjunto de escucha activa, de relación, un conjunto de comunicación... embalar todo eso y ponerlo en el desarrollo personal, donde cada uno evoluciona como persona. Si tú evolucionan como persona y te abres como persona, te vuelves como este abanico, te vas abriendo poco a poco, poco a poco, hasta que te abres entero, desplegado, y hasta la gente te ve de una manera diferente, tienes una forma diferente como este abanico. Si cierras el abanico se ve feo y cuando lo abres, mira cómo se ve, se ven todos los colores.*

*Cuando la persona empieza a mirar a la otra persona de otra manera y no etiquetando en una cosa nada más, puede sacar muchísimas cosas.*

*Estamos cayendo en la trampa, estamos manifestando, estamos hablando, estamos todo, pero no estamos creando, tenemos que mostrarles que sabemos crear. Lo mismo digo de la mediación, vale que mediamos, que hacemos, pero tenemos que crear, crear significa crear algo conjuntamente. La mediación ayuda a crear algo conjuntamente cuando nos abrimos.*

Nadia entiende que en el mediador intercultural hay una parte que tiene que ver con sus orígenes, con su cultural, con su modo de entender las relaciones y de afrontar los conflictos. Y luego, está la necesidad de la formación, de que la persona que tal vez tenga esas capacidades puede mirarse a ella misma y trabajar con ello. La formación que Nadia recibe en la entidad en la que entra a trabajar, va a suponer empezar a reconocerse como mediadora. Es un momento donde la mediación intercultural era algo muy desconocido, algo nuevo.

*Cada uno es mediador de nacimiento, tú eres mediador cuando tú te afrontas con otra cultura porque entonces te sale la mediación. Pero gracias a la formación de Horizon<sup>154</sup> de tres años, no son un mes, dos meses, un año, no, de tres años. Y con especialistas, expertos. Conocí a Michel Louwette, a Javier Leunda, a Bruno, a Bernard, a Cristine, a Alberto, a Margalit Cohen, gente que han trabajado el tema de la inmigración desde los años sesenta. En este momento no estaba hecha la formación para mediación porque no existía el papel de mediadores, estaba una formación de inmigración. Horizon estaba una cosa para conocer de cultura del Otro, con temas de psicología, de antropología, de sociología, de cultura, de todo, se hacía de todo.*

Es un momento de creación, de emprendimiento, de hacerlo todo porque estaba todo por hacer, de ilusiones y de poner mucha energía.

---

<sup>154</sup> El proyecto Horizon de inserción socio-laboral de inmigrantes en Andalucía es un proyecto financiado con fondos europeos que desarrolló tres tipos de actividades dirigidas a población extranjera extracomunitaria: (1) orientación socio-laboral, (2) formación profesional ocupacional y (3) formación en mediación intercultural. El proyecto se aplicó en la segunda parte de la década de los 90, con la participación de los diferentes agentes sociales implicados en la política social de inmigración en Andalucía.

*En este tiempo Sevilla Acoge era maravillosa, no era un sitio al que parecía que tú vas a trabajar, vas a un sitio en el que estás compartiendo todo, yo no miraba la hora, yo a mi hija la llevaba conmigo, me quedaba a comer, no miraba, a veces salía a las doce de la noche...*

*Yo evolucioné muchísimo en Sevilla Acoge. De empezar sin saber nada, terminé de coordinadora del departamento, me eligieron para toda Andalucía coordinadora de promoción de la mujer. Después de ser la coordinadora de todos los mediadores de Sevilla Acoge, de estar en todos los programas de mediación y en todos los programas de formación. De llevar responsabilidades de 150 voluntarios. De estar en el equipo de dirección de Sevilla Acoge. De estar en el equipo de coordinación de Andalucía Acoge. De estar en la Junta Directiva de Andalucía Acoge. De crear el primer trabajo por los pisos de acogida, José y yo, y Elena y Octavio, que hicimos la negociación con la Junta para los pisos de acogida. También he sido, en educación, digamos entre comillas, la primera mediadora contratada por la Junta. Y este contrato lo negocié yo. De ser miembro jurado en las guarderías, con la Junta, los niños inmigrantes que no entran, cualquier problema que había en las guarderías, me llamaban a mí. Yo he evolucionado mucho y he crecido muchísimo.*

Con el paso del tiempo, la entidad va creciendo y se va profesionalizando, se hace más tecnocrática y más tecnológica. Las demandas van evolucionando y también las directrices, las necesidades de acceder a las financiaciones y subvenciones, etc. La relación de Nadie con la entidad se va deteriorando y va entrando en una desilusión, como si todos sus sueños se rompieran poco a poco. Tocaré fondo en 2004, momento en que abandona la entidad y rompe su relación con el padre de su hijo.

*El 2004 fue un año tremendo. Yo en este momento he tenido un cambio radical en mi vida, muy fuerte. Empecé a afrontar las cosas.*

*Ahí dejé de creer en todo. Digamos, perdí la fe. El 2004 ha sido muy importante, de que reconocirme a mí misma como persona muy importante. Porque en este tiempo me habían matado.*

A partir de este momento viene una etapa de búsqueda de un sitio donde se siente cómoda nuevamente tras estar más de diez años en la misma entidad. Va a trabajar en esta nueva etapa como mediadora en otras tres entidades, una centrada en la cooperación internacional, otra de mujeres inmigrantes marroquíes y, finalmente, en una importante entidad social de carácter religioso.

Nadia resalta, justamente, la mala experiencia vivida en la asociación de mujeres marroquíes, un espacio que ella elige y que cree será un sitio donde poder reencontrarse de una manera distinta con sus propias raíces. Sin embargo, lo que siente es nuevamente un control y una presión, un cuestionamiento de su forma de entender su vida y de elegir ser mujer.

*me ha hecho recordarme cuando llegué aquí en la primera casa que yo entré, volver a vivirlo eso, el maltrato. (...) es de anularme, querían anularme como persona. (...) me ha hecho muchas cosas que hasta hoy no lo entiendo por qué. Pero al mismo tiempo, le doy gracias, porque vale la pena de pasar esta experiencia para conocer otras realidades. Querer trabajar con una asociación de mujeres marroquíes y que me pasa esto. (...) me quería controlar. Eso para mí ha sido una experiencia muy interesante en mi vida porque es una asignatura que yo inconscientemente la tenía dentro de mí de “mis orígenes”, porque yo me sentía un bicho raro que no vivía en la misma situación que vive todo el mundo, esta nostalgia, esta necesidad, la reunión marroquí, la comida marroquí, la música marroquí. Como mis padres se han muerto, no sé, creo que tenía eso, mis lazos. Y pensé en comprar algo, una tierra, en Marruecos. Y estaba como en esa búsqueda de encontrar mis orígenes. Y digo “Vamos a hacer algo por Marruecos.”*

La aculturación y la hibridación vivida junto con su modo de enfrentarse a su momento presente, hacen que a gestión de sus pertenencias no sea tan previsible como se suele suponer en las personas inmigrantes. Ella siente que pertenece, en alguna medida, a los distintos universos por lo que ha ido pasado; o mejor, que se ha apropiado de alguna forma y en alguna medida de esos universos simbólicos y culturales por lo que ha ido transitando. La etapa vivida en Bélgica es crucial por el momento vital en el que se encontraba.



*Nunca he tenido el alma en Marruecos y el cuerpo aquí, la verdad. Nunca tengo esta necesidad. Yo creo que he tenido más el alma en Bélgica y el cuerpo aquí o el alma en Bélgica y el cuerpo en Marruecos, más... Yo creo que es mi adolescencia, las cosas que he vivido, el embarazo de mi hija, la gente que encontré, creo que es eso, no sé. Marruecos me encanta, me gusta, me gusta ir, lo paso bien, todo lo que tú quieras, y para mí está dentro de mí.*

Sucede a menudo que las personas inmigrantes, en la medida en que tiene que gestionar distintos códigos culturales, se asimilan al país de recepción en las esferas más externas, preservando las zonas internas, una cosmovisión profunda que emerge cuando la persona entra nuevamente en contacto con el país de recepción o con la comunidad de origen en el país de destino. Lo que Nadia expresa es que ella no lleva a cabo esa gestión, que prácticamente intenta ser ella misma en los dos espacios, en los dos mundos.

*Soy la misma aquí y en Marrueco, yo creo que soy la misma, no cambio, yo sigo en el mismo papel. Yo siempre he sido rara para la gente, en mi casa desde que estaba chica, mi madre siempre me ha dicho que he sido diferente de todos mis hermanos. Te digo las cosas en tu cara, nunca estoy de acuerdo en las cosas cómo se llevaban, siempre afronto que tiene que ser el cambio. Siempre estaba peleando por las cosas, pero no con mala leche, o con enfado. Y aparte la gente que me conoce en Tánger, saben cómo soy, no se meten conmigo. Yo hago las cosas y dicen, "Vale, eso es Nadia." El año pasado yo pasé el Ramadán con mi hermana en su casa. Yo soy yo, hago las cosas a mi manera, mi Ramadán a mi manera, mi rezar a mi manera, mi irme a la mezquita a mi manera, no me disfrazo de nada. Y ya pasaron los años, y ya soy abuela, y algunos intentan de decirme "Nadia eso...", "No, eso es tuyo, no mío, tú dónde lo estudiaste, dónde lo viste, sácame en El Corán que está escrito así." Y ya ni nadie se mete conmigo ni nada. Saben que mi hijo lo he tenido con un español, nadie me dice nada. Después detrás mía no sé, pero a mí no me dicen nada. (...) Si yo salgo con chilaba es porque me da la gana, pero con mi pelos así, con chilaba y con botines. Siempre mi estilo.*

Cuando mira hacia atrás da las gracias a la experiencia de la inmigración en esa primera juventud, porque fue la oportunidad de descubrir otras posibilidades de vivir y de recrear su identidad como mujer marroquí.

*Conciliar lo que yo aprendí allí y lo que también tenía de aquí. En Bélgica no lo eché nada de menos, porque había los baños, había sitios árabes, había cine árabe. Cuando quiero irme al mundo árabe, me voy al cine árabe, que estaban sirios que son dueños del cine árabe, me voy y disfruto del cine árabe. ¿Quiero irme con los franceses? me voy con los franceses. Tenía como un árbol que yo puedo coger todo lo que yo quiero. Y en Tánger estaba mi familia. No viví el duelo, yo te digo como lo viví. Al contrario, ha sido un aprendizaje para mí porque todo estaba nuevo y yo fui a una edad donde tú estás aprendiendo. Si yo me voy más tarde puede ser que tengo el duelo. Pero yo fui a una edad que yo acabo de abrirme a conocer el mundo, a los catorce y quince años te estás poniendo tu propia identidad. Y ahora yo doy gracias, el día de hoy, a mi madre más que a mi padre -porque mi padre estaba en una posición distinta-, y también le doy a él gracias. Doy gracias a la amiga de mi madre y a Fatema y a Mohammed. Porque si no, me habría quedado esta niña tonta, me habría casado y tenido siete, ocho hijos, no sé lo que puede pasar.*

Pero claro, es fácil hablar de interculturalidad y difícil vivirla, sobre todo porque no hay recetas, no hay consignas que seguir. La interculturalidad es la relación, y la relación implica a personas; y las personas son complejas, poliédricas, contradictorias. No se aprende a “ser marroquí” o a “ser español” porque no hay una única forma de serlo, de vivenciarlo, de expresarlo. Cada uno toma una parte, o la misma, pero la vive de forma diferente. Por eso en la mediación es tan importante ver y escuchar a la persona, sentir qué es lo que siente, lo que vive, lo que sufre; y no desde un marco de referencia estático, sino desde la comprensión –lo más profunda de lo que sea capaz el mediador- de su mundo, subjetivo y propio.

*Al principio me parecía -cuando llegué aquí- que la interculturalidad son personas de diferentes culturas, gentes que se pueden comunicar con varias culturas... Pero ya vivirla en tu propia piel y meterte más en ella... (...) Porque aparte de que hablamos de la cultura, hablamos de las personas, y cada persona es un mundo. No significa que ser marroquí que tienes la cultura de Marruecos. O que eres colombiano que tiene la cultura de Colombia. O que eres español y tienes la cultura española.*

*La cultura es donde te educaste, lo que tú viviste, lo que tú mamaste, y la cultura de tu barrio, la cultura de tu ciudad, y la cultura de tu país. Cuando sales de tu país y vienes a otro país, lo que la gente proyecta en ti es la única cultura que es la cultura de tu país, pero eso no es real...*

El verdadero encuentro con el Otro es un encuentro que se produce siendo muy consciente de los prejuicios y los juicios que nos acechan. Si de verdad te quieres encontrar con el Otro tiene que acercarte a él con la curiosidad de un niño, abierto a aprender todo lo que te pueda enseñar.

*cuando sales de tu entorno y cuando te confrontas con el Otro, ahí te das cuenta de que no tienes nada, tienes que volver a aprender a cero. Ahí es donde aprendí, donde aprendí de verdad la comunicación intercultural. Primero tienes que parar, observar, escuchar, comunicarte, pero con la escucha activa, y olvidar todo lo que te habían dicho para conocer a la otra persona.*

Nadia expresa ese paso fundamental de descentrarte, de dejar lo que siente que es tuyo, que siempre te ha definido y te ha guiado.

*imagínate que estás con una amiga, con un amigo, quien sea, otra persona de otra cultura diferente a ti; y los dos se ponen enfrente de un espejo, y nos quitamos la ropa, y tenemos distintas ropas a nuestro lado y cada uno se pone la ropa que quiere. Por eso digo, primero limpiarte, ver a la persona que es igual que tú, ver a la persona como un ser humano. Las ropas que se van a poner es la cultura, donde él se educó, de bebé, de adolescente, de mayor... La cultura de su casa, de sus padres, de sus abuelos, del entorno familiar, del entorno del barrio, del colegio, de la ciudad...*

Ir al encuentro del Otro supone un proceso. Lo primero, soltar los prejuicios, vaciarte de los juicios que emergen cuando miras lo diferente. Lo segundo, poder mirar desde esa limpieza, y escuchar, y sentir lo que sucede en ti. Lo tercero, atreverte a comunicarte con el Otro, encontrar el modo de acceder al mundo, al universo, que el Otro te ofrece. Lo cuarto, perder el miedo a que el Otro, lo Otro, te anule. Y, lo quinto, negociar los espacios, los ritmos, las necesidades, desde el respeto a eso que es diferente a lo que pensabas que era el mundo y que se sitúa frente a ti en la relación.

*Por eso lo primero es limpiar todo lo que tienes en tu cabeza y empezar de cero. Observar, mirar a la persona, porque están mirando a un ser humano igual que tú. Después escuchar al Otro, pero una escucha activa. Después comunicarte flexible, porque te puedes comunicar pero te encierras en lo que es tuyo. Y lo cuarto es no tener miedo de perder lo que tú tienes porque nadie te va a quitar. Tienes que aprender a intercambiar. Y luego negociar para convivir. Yo sé que ese mío es imposible y el otro, yo sé que lo mío es imposible de poder quitar, pero vamos a negociar.*

El miedo a perderte en la relación intercultural, es quizás uno de los mayores obstáculos. Perder la identidad, perder el poder, perder la razón, perder el sentido. La interculturalidad es capaz de generar una inseguridad tremenda si la persona se cierra porque desde aquí solo se genera tensión, lucha, defensa. La interculturalidad exige una muestra de confianza, una entrega, una exploración. Una vez superado ese miedo inicial, la ganancia y el enriquecimiento está asegurado. Te descubres en mucho más de lo que eres porque adquieres la capacidad de poder narrarte desde un lenguaje distinto, desde una nueva verdad.

*El miedo a perder lo tuyo, el miedo a quitarme lo que es lo mío, y también en todas las culturas nos enseñaron, nos educaron que lo mío es lo mejor. Tenemos que tener en cuenta que no lo mío es lo mejor ni lo tuyo es lo mejor. Todo es válido. Y además, ¿cómo podemos complementarnos? Hay cosas en tu cultura que pueden darme muchísimas cosas, avances en mi vida; y hay otras en la mía que también pueden darte mucho. No todo lo Otro es primitivo, lo otro es antiguo, lo otro es tradicional, lo otro es retrasado, y yo estoy en lo más avanzado. Porque no se puede perder ni lo antiguo ni lo nuevo, tiene que estar conjuntos para que podemos seguir caminando juntos.*

La cultura de la mediación está muy presente en la sociedad de origen, la orientación colectivista, el recurrir a personas de la propia familia, o del barrio, para solucionar los conflictos que pueda generar la convivencia. Es una cultura de mediación que no está tan presente en las sociedades occidentales.

*por mi experiencia en la vida, culturalmente en Marruecos, la mediación es una cosa espontánea. Todos los días se está haciendo mediación. Por ejemplo, tú*

*vives en un edificio, en un barrio, hay discusiones entre familiar, conflicto, y se elige dentro del barrio mismo, a una persona que es respetada por todo el barrio, y la eligen para mediar entre estas familiar, para hacer la paz. Lo mismo pasaba con las parejas, en las discusiones matrimoniales, o en caso de llegar a la separación, se elige a alguien dentro de la familia, una persona respetable, para sentar a las dos partes; primero con los padres, llegar a negociar este conflicto que surgió, no sabemos de qué parte; y, después, con la pareja. Yo todo eso lo he vivido. Y sigue existiendo, es algo natural y espontáneo en mi cultura.*

Es en la formación que recibe en España, a través del trabajo que hace con ella misma y con sus raíces culturales, cuando toma conciencia de su competencia mediadora y de los saberes con los que ella parte a la hora de afrontar la intervención en situaciones de choque o conflicto. Rescatar este saber inconsciente y hacerlo visible, ponerlo en valor: rescatar esos saberes que las personas que provienen de otras culturas traen y pueden aportar.

*Y después de escuchar a Margalit Cohen y trabajar con ella, recibir formación de Margalit Cohen, ella también me ha hecho recordar porque a mí la parte esa natural, espontánea, ni siquiera le daba importancia. Cuando he hecho la formación con ella me di cuenta que sí, que viene de ahí. Aparte, todos los seres humanos hacían la mediación, no porque es la cultura marroquí, en todos sitios había una manera que la gente media entre unos y otros, lo que pasa es que era una cosa a la que no se le daba importancia ni nadie la valoraba. Y ahora por el tema de la inmigración, por el tema de la gente convivir juntos, gentes de otros países, otras culturas, empiezan a hablar del tema de la mediación y la formación.*

Quién puede ser mediador. Creo que Nadia incide en el trabajo personal del propio mediador y en lo que puede favorecer su trabajo su propia experiencia biográfica y la cultura de origen.

*No puede ser mediador cualquier persona, tiene que ver con uno mismo. Aunque te formes como mediador, aunque estés haciendo el trabajo de mediador, no, no, puede que haces el trabajo de traductor, pero no haces el trabajo de mediador.*

*No importa el origen del que tú vienes, puedes ser español y ser un mediador intercultural muy bueno. Yo creo que son circunstancias de la vida y como una cosa que te viene dada.*

*Yo, hasta por mis circunstancias de llegar a este mundo, estoy siempre en un punto estratégico, nací en Tánger, entre dos mares, el Atlántico y el Mediterráneo. Estoy entre dos puertas, África y Europa. En mi recorrido de la vida, mis padres me utilizaban como mediadora; yo no me daba cuenta, pero cuando había un conflicto, un choque entre mi padre y mi madre, mi padre venía a contarme las cosas, y mi madre me contaba las cosas; y yo intentaba que ellos. Y en todos los sitios en los que he trabajado, nos sé, la gente me dieron este papel sin que yo me dé cuenta.*

*Es cuestión de saber cómo tocar este hilo. Y no importar que eres marroquí, ruso, español. No estoy de acuerdo que tiene que ser el mediador de la propia cultura del colectivo para intervenir, no tiene que ver, puede ayudar mucho, pero puedes hacerlo bien sin ser de la misma cultura.*

La evolución en su conceptualización de la mediación intercultural se centra, sobre todo, en la consideración de cuál es su objeto: más allá del conflicto, la mediación es un trabajo que dirige al cambio en la percepción de las personas, por eso debe dirigirse a la persona, a lo que la persona siente, entiende, necesita, sufre.

*En los primeros tiempos, yo tenía conciencia de la palabra mediación cuando empecé la formación en Sevilla Acoge, y ahí estaba la mediación..., es como un discurso político, todo estaba bonito, todo es maravilloso y todo eso. Yo en todo este recorrido he trabajado el choque cultural. Pero después de tantos años, de todo mi recorrido, me he dado cuenta de que no sólo estaba trabajando el choque cultural, estaba trabajando también la persona. Entonces, no es sólo el choque cultural, hay muchísimas más cosas que hay que trabajar. Antes de sentarte para mediar, tienes que tener conocimiento y preparación para que puedas captar dónde está el dolor de esta persona.*

Y esta conceptualización me lleva a la consideración que hace Maalouf (2006) de la identidad como *identificaciones*. La idea es no cargar todo el peso en lo cultural, sino atender a todos los aspectos que nos influyen y que con los que nos identificamos, aspectos que nos unen (como mujeres, como padres, como profesionales,...), o que nos diferencian (por la etnia, por la religión, por el género, por la generación,...). Valorar el conflicto o el malentendido en toda su extensión, no apuntando sólo a lo cultural para acabar estigmatizándolo, tal y como planteaba Carlos Giménez en su modelo multifactorial, ampliar la mirada hacia una perspectiva sistémica, o compleja según Maalouf y sus identificaciones; siendo conscientes, además, que la zona sensible, el momento vital, la identificación, son aspectos vivos en la persona, dinámicos, mutantes. 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. Si me quedo en la imagen congelada del conflicto, no veo la realidad, porque la realidad siempre supera la instantánea.

*Yo para mí, el que sea un buen mediador tiene que tener conocimiento, paciencia, tranquilidad, respeto, como penetrarse en el otro, porque los sentimientos cambian, los dolores cambian, los sufrimientos cambian, las zonas sensibles cambian, porque no es lo mismo, porque culturalmente tú tienes esto y eso que vamos trabajar, no, no, es la persona. Yo puedo ser de esta cultura, digamos marroquí, pero en el momento del conflicto que surgió, depende qué conflicto, no me sale la zona sensible de marroquí, me sale la zona sensible de mujer, me sale la zona sensible de madre, me sale la zona sensible de profesional, me sale... son muchas. Lo que pasa es que se trabaja la mediación intercultural sobre lo cultural, y eso no es real.*

Su experiencia en el campo de la mediación intercultural la ha llevado a desarrollar su trabajo en ámbitos muy diversos: sociolaboral, familiar, escolar, pisos de acogida, mujeres,...

*Las primeras mediaciones fueron en Sevilla Acoge. Los primeros ámbitos en los que empecé a trabajar en Sevilla Acoge son las mujeres, que la mayoría de las mujeres estaban solas, estaban trabajando en el servicio doméstico internas.*

*Las primeras mediaciones, o más negociaciones, era que las señoras pudieran permitir salir a ellas una tarde, un fin de semana... era más que nada laborales. Cuando empezaron las reagrupaciones familiares empezó fuerte todo lo intercultural, cuando empezaron a traer a los hijos, o a las mujeres. Empezamos entonces con las mediaciones interculturales en los colegios, en los centros de acogida, el tema de vivienda. Había mucha gente que no entendía que unos niños y unas niñas que viven solos, que los padres no están en casa, que vienen nada más los fines de semana, que son de doce, de quince, hasta de siete años. Las mediaciones la demandaban, sobre todo, los colegios, y no por los niños, sobre todo porque no entendían a los padres, las actitudes de los padres; era más por los padres que por los niños: porque los padres no se presentaban a las reuniones, porque los padres no contestaban a las cartas que escribían, porque los niños tienen estas actitudes,... Cada profesor trabaja con su propio marco de referencia sobre cada cultura que se presenta en su clase. No miraban al niño, miraban de dónde viene.*

*En mediación yo he hecho de todo, he trabajado como mujeres, he hecho mediación educativa en los colegios, he trabajado mediación en la orientación laboral, con empleadores y con inmigrantes, en casas de acogida, con la Administración, he sido miembro de las comisiones de las guarderías, con la Administración, para insertar a los niños de los inmigrantes en las guarderías. Y sensibilización con el profesorado, y formación, y cooperación, y la mediación con parejas mixtas. Y dentro de las familias, entre hijos y padres, entre hermanos. Hay muchos tipos de mediación*

De todas las cosas que ha ido aprendiendo y que ha ido poniendo en práctica en su trabajo como mediadora, destaca la capacidad de escuchar, de conectar con las personas. En el trabajo del mediador hay algo terapéutico y es la parte que tiene que ver con el encuentro entre personas, con el escuchar sin juicio, con el acompañamiento que el buen mediador hace y que posibilita la apertura.

*Es necesario que cuando una persona viene a hablar contigo, es necesario olvidarte de todo, desconecta tu teléfono, cierra la puerta, ve a esta persona que te necesita. No para darle nada, nada más para escucharla. Cuando permitimos a las personas que hablen, es como si le estás abriendo nudos.*



*Tocar a la persona, darle una caricia, todo esto es necesario porque es mucha soledad. Tú le haces eso a la persona y es como si se le está moviendo la energía dentro de su cuerpo. La persona sale sonriente aunque no le he dado trabajo. Y al día siguiente te llama porque quiere volver otra vez porque necesita hablar, necesita sentirse querida y reconocida como ser humano no como un número. Y eso no porque sea inmigrante, eso nos pasa a todos. Tú eres de aquí y te vas al médico, si a ti el médico no te mira y te dice bum, bum, bum, tú no te curas, tú te pones más enferma, es así para todo el mundo.*

Todas las mediaciones tienen su importancia y son necesarias en función de la demanda y del contexto

*he trabajado en todas las clases de mediación, que he pasado por todas. Yo creo que todos los tipos de mediación son importantes, para prevenir, para intervenir en conflictos, para sensibilizar.*

La mediación como resolución de conflictos no significa que el mediador sea un mero solucionador. No es ése el objetivo. Critica a los mediadores que sólo creen que tienen que resolver conflictos porque esta pretensión incide, de alguna forma, en la generación de conflictos, en querer siempre ver el conflicto para poder intervenir.

*Lo que no podemos decir es cuando surge el conflicto que vamos a resolver el conflicto. Yo no voy a solucionar el conflicto. Yo voy a trabajar con las dos partes, voy a ayudar a las dos partes a reconocer que hay un conflicto. Y cuando las dos partes reconocen que hay un conflicto, yo voy a ayudarles al acercamiento, tienen que trabajar los dos, yo voy a ayudar a acercar las posturas. La mediación no es solucionar conflictos. (...)Tienes que acercarte a conocer lo que no encaja ahí. Nos equivocamos muchísimo, lo he visto mucho en los mediadores que dice "Yo he resuelto el conflicto", y yo digo "No".*

Es como si el trabajo del mediador consistiera en acercarse a las personas, conocerlas, saber qué sucede en la relación, para posteriormente construir un mapa. Este mapa lo muestra a cada una de las personas y en él que descubren cuál es el camino que puede llevar al Otro, cuál es el camino que puede llevar a la situación que tiene entre ellos. Y las personas deciden ahora con ese mapa, el camino que van a emprender. Lo

importante es que ya no se sienten perdidas; ya no sienten que no hay posibilidad de encuentro: tienen un mapa, una información valiosa que les ayuda a situarse en la relación desde otra perspectiva.

*En el colegio, te llaman, “Tengo un problema gordo con dos niños marroquí, aquí en la clase”. Es ella la que tiene el problema, el niño no tiene problemas. Tú vas y no vas pensando que vas a solucionar un conflicto. Tú vas a acercarte a esta profesora a conocer a este niño. Y no nos vamos a quedar ahí, vamos a hablarle a esta profesora de lo que tú conoces de esta cultura, cómo es. Hay que trabajar con el niño, con la familia del niño, el entorno del niño, todos los niños de la clase del niño, y la profesora. No nos vamos a quedar sólo en la cultura, este niño es marroquí y es así, la cultura marroquí es así, la educación marroquí es así, no, eso no se soluciona así, eso no va a solucionar los problemas que tiene la profesora, porque lo que hace es que se queda con este marco en su cabeza y dice “Este niño es así y la cultura de esta familia es así”. O se va a volver y lo va a mimar más que a todos los niños de la clase, se va a volver al paternalismo total, le va a empezar a regalar cosas, le va a dar más clase, lo va a invitar a su casa, va a ver a la madre, le va a pedir a la madre que le prepare un cous-cous... Pero ella sigue con su marco de referencia del marroquí*

El trabajo fundamental es el que la persona hace consigo misma: hacerse consciente de cuál es su verdad, salir del centro donde está su verdad y mirar al Otro. Los marcos de referencia (culturales, familiares, o de cualquier tipo), son mapas que nos guían, pero a menudo tenemos que encontrar los mapas que nos llevan al Otro. Y a veces, ni siquiera somos conscientes de cómo se llega a nosotros porque no tenemos consciencia de cuáles son nuestros marcos de referencia.

*Tenemos que aprender a salir de nosotros porque es donde está la trampa, que nos quedamos en el marco de referencia de lo que nos enseñaron, y tú intentas de quitarlo pero que no puedes, pero tenemos que aprender, eso es lo que tenemos que aprender a trabajar nosotros mismos, desnudarnos y volver a vestirnos. No significa que tengo que dejar lo mío porque lo mío me pertenece y nadie me lo puede quitar. Tengo que desnudarme y volverme a vestir de la manera que yo quiero; y, al mismo tiempo, entender por qué el otro se vista así.*

Si la persona no está abierta a verse a sí misma, no hay posibilidad de encuentro porque no podrá nunca ver al Otro.

*No se puede negociar cuando la persona no quiere reconocer. Cuando explicas, hablar de todo, de la zona sensible, de la situación del otro, de todo, y el otro está rebajando, y el otro no quiere reconocer y sigue diciendo que es el otro el que tiene el problema, que es el otro, el otro, ahí tú no puedes entrar, ahí no puedes mediar.*

Y la necesidad de ampliar la mirada, de incluir, de dejar de ver a las personas como sujetos aislados para tomar conciencia de que todos y cada uno de nosotros formamos partes de muchos sistemas, de muchas pertenencias, unas más determinantes que otros, eso sí. Es la mediación intercultural con un enfoque sistémico.

*En la escuela no se puede trabajar con el niño solo. Está en el centro de muchas relaciones, con la familia, el colegio, la clase, el barrio, lo que tiene detrás de otras familias, los amigos,... y cada amigo que tiene su propia historia. Son muchas cosas las que están tirando de este niño. ¿En qué se va a concentrar? Todo eso se necesita trabajar para llegar al niño. Para trabajar tienes que tener conocimiento de todos los elementos. Como dice Omar al-Jayyam, si tú juegas al ajedrez, tienes el tablero del ajedrez, si tú no sabes, si tú no tienes información para mover cada peón, cada pieza, no puedes hacer jaque-mate; tienes que saber los movimientos de cada uno, tienes que saber lo que está enfrente, lo que está al lado, y cómo se mueve cada peón. Si no ves el movimiento, no puedes, y así es la vida.*

De este modo, el mediador prepara el terreno, facilita el mapa para cruzarlo, pero si la persona no quiere atravesarlo, no puede hacer nada más. Solo aporta sus saberes, su propio trabajo personal, sus herramientas.

*No podemos sentirnos fracasados porque no llegamos a solucionar porque no somos solucionadores. Nosotros acercamos posturas. Nosotros somos un puente por donde pasa la gente, pero el puente no obliga a la gente a abrazarse ni a cogerse de la mano. Tú pasas nada más. Ese es nuestro trabajo.*

Nadia valora lo que la mediación le ha aportado a ella como persona: esa capacidad de mirarse ella tal y como es, con conciencia de todo lo que lleva consigo; y, la capacidad de mirar al Otro con una mirada limpia, con conciencia de no colocar nada en él que tenga que ver con ella, sino estar abierta al descubrimiento y a la aceptación de lo que el Otro es.

*A mí la mediación me ha hecho crecer como persona. Me ha desarrollado como persona. Me enseñó a eliminar los prejuicios. En todo el recorrido de mi vida, en todas las personas con las que me encontré, todos los trabajos que hecho personalmente, también los profesionales con los que me encontré. Es como que te miras y te llega un espejo, que parece que es mágico, y donde tú te paras, te miras todos los defectos, pero no los ves defectos, los ves parte de ti. Eso me enseñó la mediación, de mirar al otro pero no para mirar los defectos, sino a resaltar otras cosas. Y llegar a querer sus defectos.*

El reconocimiento al mediador o la dificultad acerca de que su trabajo puede ser entendido en lo que es, es una constante. Quizás el reconocimiento del mediador sea tan complicado porque cuando el mediador hace bien su trabajo, es como si se invisibilizara, ya que lo importante para él es facilitar el trabajo a los otros, a los disputantes, a las personas inmigrantes, a las personas autóctonas, a los profesionales (médicos, profesores, trabajadores sociales, psicólogos, técnicos,...). Su trabajo consiste en favorecer el contacto, la predisposición al contacto, y en empoderar a las partes en la comunicación, hacer que ésta sea posible. Luego, la retirada.

*el mediador tiene un papel muy muy difícil, muy difícil. Está en un sitio muy complicado. Me viene una visualización, la mediación es como si hay un árbol en el medio de dos pueblos, hay una fuente abajo. Cuando la gente va a la fuente, se queda mirando el árbol y se olvida del agua que ha cogido. Lo mismo pasa con el mediador. El mediador no soluciona conflictos, no hace orientación, ni trabajo social, ni trabajo psicológico, ni el trabajo del abogado, es como un ayudante para todos. Es como un ayudante en una cocina, que trabaja muchísimo, pero quien se lleva el mérito es el cocinero, aunque sólo haya hecho decorar y el otro ha hecho todo el trabajo. Cuando trabajas con otro profesional, a ti se te anula totalmente, está el profesional. O se creen que has hecho de traductor. Muchas veces te utilizan como traductor y detrás de lo que*

*la persona dice hay muchas cosas, hay mil maneras de decir las cosas. Y, al mismo tiempo, con la otra parte. La otra parte si no llegas a darle lo que él quería, tú eres malísimo, “Tú no me ayudaste”, “Pero yo no estoy aquí para ayudarte, yo estoy aquí para acercarte, para que la gente pueda entenderte”. Y cuando consigue lo que quiere, no te mira a ti, mira al otro que estaba encima de tuya. Además, el mediador es como ‘urgencias’, tiene que estar abierto 24 horas al día, y si tú cierras ‘urgencias’, tú eres malísimo. Tienes que aprender a cuidarte y a protegerte tú mismo.*

Las dificultades para que se entienda lo que la mediación intercultural implica pasa por dejar de considerarla como una simple herramienta para solucionar conflictos. Si esto no se entiende, es complicado que el mediador intercultural pueda ejercer su trabajo sin sentir la presión por parte de los disputantes, de las entidades sociales o de las administraciones, que acaban empujándolo a tener que solucionar cuando lo único que puede hacer es facilitar la comprensión mutua y el acercamiento de las partes para hacer posible la comunicación.

*No se entiende bien por la sociedad qué es la mediación, ni por las entidades sociales, ni por la Administración tampoco. Es raro, raro, reconocer el perfil del mediador o entender qué es la mediación. La mayoría de la sociedad lo que pide es solucionar conflictos, todo lo enfocan en conflictos y problemas. Si no solucionas los problemas es que no haces mediación.*

Cuando el mediador intercultural cae en la trampa de intentar responder a la demanda de resolver conflictos, pierde la capacidad de hacer mediación intercultural.

*Y una cosa que repetía Margalit Cohen en todas sus formaciones, igual de Michel Lowette, “Nosotros no somos solucionadores de conflictos, la mediación es más que resolución de conflictos. Y no hay conflictos y no hay problemas si una persona no tiene un conflicto personal. Si no es una persona que no está llena de miedo para mirar al Otro.” Muchas veces cuando nos desnudamos delante de otros, tenemos miedo de perder cosas. Y si el Otro me reconoce como soy, entonces tengo miedo de perder mi poder. Eso también pasa con muchos mediadores. Hay muchos mediadores que terminan resolviendo conflictos, machacando, prometiendo cosas que no van a ser. Por ejemplo, yo voy a solucionar un problema de una situación familiar con la trabajadora social. Yo voy a ir la inmigrante, voy a decirle “Mira, tú no te preocupes, estas*

*personas son así, tú le dices a ella todo que sí y no te preocupes, y te ríes y ya verás como lo vas a conseguir todo.” O a la trabajadora social le voy a decir “Mira, como no entiende, no conoce la cultura, no conoce el sistema de esto, bon, arréglae este problema, ya está.” Pero eso no es mediación, eso es manipular a las dos partes. Después dice que ha solucionado el problema, pero no. Y esa es generalmente la mediación que se está haciendo. Nosotros no tenemos que forzar que haya cambios, trabajar para que haya cambios en una parte; nosotros tenemos que trabajar para que haya cambios en las dos partes.*

Hay muchas formas de intervenir desde lo que se denomina mediación intercultural, formas que Nadia no considera como verdadera mediación. Desde intentar sensibilizar sobre la temática cultural presente en un contexto, hasta los mediadores que se inclinan por reforzar la identidad cultural de las partes más débiles. La mediación que ella hace no tiene que ver con esto, sino que consiste en favorecer las aperturas de las posiciones y el conocimiento mutuo de las partes.

*Hay mediadores sensibilizadores, no son mediadores, son gente que sensibiliza. Hay otro que son manipuladores, no mediadores. Hay mediadores que lo que hacen es reforzar la identidad del Otro, van a intentar sensibilizar siempre sobre el tema cultural, que este es así, así, de potenciar un marco de referencia. Hay mediadores que van a negociar para solucionar conflictos porque en su cabeza es el conflicto, es el problema. Y yo, pues hay mediadores que le encanta mi manera de trabajar y hay otros que no. Yo me veo a mi misma que yo trabajo la mediación, intento hacer aperturas, de hacer conocer el uno al otro.*

Y la soledad forma parte del proceso, del trabajo que el mediador lleva a cabo. La falta de entendimiento y de comprensión por parte de las entidades para las que trabajan, o de las administraciones; ese querer que el mediador haga lo que yo necesito que haga, hace que continuamente tenga que estar marcando los límites de su intervención y definiendo el sentido de ésta.

*Me ha hecho falta tener a mi lado gente con aperturas, gente sin miedos, gente con seguridad. He tenido herramientas, formación también he tenido, pero no he tenido gente que diga “Sí”, siempre me he rescatado sola, siempre me he lanzado sola. El trabajo del mediador es un trabajo muy solitario.*

Lo mismo que Sirifo, Nadia siente que si el mediador parte de la premisa de que tiene que resolver conflictos, ya va a buscar el conflicto para dotar de sentido su trabajo, para conseguir justificar su presencia, la necesidad de su trabajo. Los conflictos son naturales, inherentes a las relaciones, y el sobrecargar o incidir en la etnificación o culturización de los conflictos, es contraproducente para la propia mediación intercultural.

*Muchas veces los mediadores en las entidades sociales, en las administraciones, necesitan crear un conflicto. Muchas veces necesitamos creer en los conflictos por el tema de las subvenciones, para montar más jornadas, para montar esto..., no. Metemos en la cabeza de todo el mundo que tenemos un conflicto con el inmigrante, pero puede ser que tengo problemas con cualquiera o puede ser que no tengo problemas ¿por qué? ¿Por qué es una persona diferente que yo? Es verdad que hay choques culturales, hay conflictos culturales, pero no vamos a empezar diciendo que ya tenemos el choque cultural, no empiezas ya mirando sólo lo cultural, vistiendo todo como cultural. Si tú partes de lo cultural, ya estás en el marco de referencia que tienes sobre esa cultura, no lo están haciendo bien. El ser humano ¿cómo es? Si tú ves el conflicto cultural, el Otro también te ve a ti como dominador, como no sé qué, ya estás poniendo las barreras entre los dos. Cada uno lo que es, como persona, y por ahí hay que empezar, porque si no ya es los españoles son tal, los marroquíes son tal...*

Luego están los costes que la mediación tiene para los mediadores desde la perspectiva no de las entidades para las que trabajan, sino desde la perspectiva de los colectivos o comunidades de pertenencia. Los mediadores interculturales suelen ser personas inmigrantes; o, aun en el caso de que fueran personas pertenecientes a la sociedad mayoritaria, tiene unas comunidades a las que pertenecen y que se creen con el derecho a exigir a uno de sus miembros que trabaje en beneficio del endogrupo. Cuando el mediador se distancia de esta demanda, sufre a veces consecuencias: rechazo, exclusión, castigos,... Tiene que explicar muy bien cuál es su papel y su posicionamiento, pero ni siempre es aceptado y comprendido.

*Luego, están los costes con respecto a los colectivos de pertenencia, yo hablo con respecto a mi cultura, de lo que son mis orígenes. En mis orígenes, el tema del mediador es una cosa natural. Aquí no te dan ese reconocimiento social, de la sociedad; se hace la mediación en mi país y se hace una elección colectiva de la persona para la mediación. Aquí la figura del mediador no se hace una elección personal, a ti te ha puesto una persona para trabajar allí (...) Aparte, como somos de la misma pertenencia, del mismo colectivo, tú tienes que defenderme a mí, no tienes que defender al Otro. No entienden qué papel juego yo ahí. Y no sólo los inmigrantes marroquí, todos lo que vienen de fuera creen que los de aquí tienen que ayudarles (...) Mis posturas han tenido muchas consecuencias en mi relación con el colectivo, lo que pasa es que nunca me desanimé, Dios me dio mucha fuerza, nunca me sentí frustrada cuando salían enfadados. Pasaba el tiempo y luego vuelven a mí, y ya pasó el tiempo y ya la gente reconoce después de mi recorrido, del trabajo como mediadora, al final la gente me dieron este reconocimiento dentro de la cultura marroquí, el reconocimiento de elección de este papel de mediadora, la gente viene a buscarme para mediar en otras cosas. Pero costó, no ha sido de la noche a la mañana. (...) El mediador no está de parte de nadie, él es una cosa en el medio, no es parte de nadie, es un puente que la gente pasan. Eso es difícil. Y es raro que un mediador intente llevarlo... porque hay conflictos personales, puedes perder tu puesto de trabajo, puedes perder tu pertenencia, es muy complicado... el prestigio personal, que la gente te ve que tú estás dentro de un sitio que eres... aunque tú estás ganando una miseria, pero estás en un sitio y tienes una imagen. Los propios mediadores tienen esa imagen de ellos mismos, que se sienten... Tenemos que trabajar todas estas cosas personalmente, que me tengo que quitar todo eso porque yo no soy para eso.*



### 7.3. SILENCIOS.

*Nadie se ilumina fantaseando figuras de luz, sino haciendo consciente su oscuridad.*

C. G. JUNG

Los narradores han elegido un modo de narrarse, un modo mostrar lo que son, lo que han sido, lo que aspiran a ser. De entre cientos de opciones, de entre cientos de sentidos posibles, han elegido éstos para significar sus vidas y sus experiencias. Yo misma he elegido un modo de leer, un modo de acercarme a sus historias. Y los límites, los de ellos y mis propios límites, tienen que ver con los que somos capaces de alumbrar ahora acerca de nosotros mismos. Están los límites que nuestros lenguajes marcan a nuestra comprensión y están los rincones incógnitos, las heridas desconocidas, las narraciones que quedan suspendidas, ocultadas, latentes. Y los silencios autoimpuestos, las censuras que hablan de lo que no queremos ver, de lo que no somos capaces de mostrar ahora de nosotros mismos, de las sombras que nos habitan. Y creo que estas narraciones también hablan de las sombras, de las que intuimos y de las que tenemos conciencia. Los silencios nos dicen lo que no es posible nombrar todavía.

## **PARTE IV**

### **CONCLUSIONES.**

#### **Capítulo 8. Las puertas que se abren.**

## **CAPÍTULO 8.**

### **LAS PUERTAS QUE SE ABREN. CONCLUSIONES.**

**8.1. LA EXPERIENCIA DE LA INMIGRACIÓN COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA.**

**8.2. LA EXPERIENCIA DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO METAMORFOSIS.**

**8.3. LA EDUCACIÓN COMO MEDIACIÓN.**

**8.4. LAS PUERTAS QUE SE ABREN.**

## INTRODUCCIÓN.

*No es la revelación lo que nos aguarda, sino  
nuestra mirada immaculada.*

E. DICKINSON

Llega la hora de los desenlaces, de afrontar las conclusiones que alcanzo a conseguir tras la experiencia de esta investigación y de la escritura de este informe de tesis. Y antes de hacerlo me gustaría plantear algunas precisiones acerca del modo en el que voy a enfocar este apartado del trabajo.

La investigación que he desarrollado se enmarca dentro de un planteamiento metodológico y epistemológico muy definido, y se ha dejado impregnar de la sensibilidad fenomenológica propugnada por Van Manen (2003). Mi escritura (ya que como dice Van Manen toda investigación en ciencias humanas es una forma de escritura), ha intentado evadir los intereses epistemológicos que han sustentado un modo de conocimiento etnocéntrico y excluyente hacia otras formas de entender la realidad y ha buscado convertirse deliberadamente en un *género confuso* (Geertz, 1980) para eludir formar parte de la colonialidad de los textos fundantes de un universo discursivo dominante y hegemónico. Fiel a la perspectiva bajtiniana he apostado por un posicionamiento dialogicista, frente a un monologismo positivista y nomotético que consigue ocultar las experiencias vitales de las que se nutren las investigaciones sociales.

Mi posición ha sido, básicamente hermenéutica y fenomenológica, centrada en comprender y describir, en “hacer llegar” y no en explicar. Y este planteamiento, hace que no sea la epistemología (una determinada epistemología), la que determine la

metodología, sino que sea la propia metodología y su enfoque, la que vincule métodos y epistemología (Bolívar, 2012). Como ya señalé en el Capítulo 2 de este documento, la investigación biográfico-narrativa es más que un método de recogida de datos, es una “perspectiva propia”, una forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa y social, que altera algunos supuestos de investigación, así como el propio lenguaje de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012; Bolívar, 2012; González Monteagudo, 2009; González Monteagudo, 2008; Contreras, 2010; Kushner, 2010; Larrosa, 2010, 2009a, 2009b; López Carretero, 2010; Zeller, 2005; Huberman, 2005; Eisner, 1998). Lo que he planteado es una manera diferente y propia de acercarme a la investigación social en educación, desde unos presupuestos fenomenológicos con la intención de humanizar la investigación con una metodología que escucha y que transmite subjetivamente aquello que ha escuchado. Recorro a unas palabras de Stake (1998: 46) ya citadas en este documento (p. 119) para recordar que *“la función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación.”*, y reitero que lo que he buscado es la contemplación de la experiencia de la migración y de la mediación intercultural a partir de la narración de las experiencias vitales de dos personas que la han experimentado. No he pretendido acercarme al fenómeno migratorio o a la mediación intercultural con la expectativa de elaborar una investigación educativa desde los parámetros que rigen un proceso de investigación más ortodoxo, sino que he optado por explorar una forma diferente de investigar y de ofrecer los resultados de la investigación, planteando un uso y una concepción de la metodología como espacio para la conversación crítica (Denzin y Lincoln, 2012). Así como *“(…) el agua fría nos invita a beber, la arena de la playa nos invita a descansar bajo el sol, o a los niños los invita a jugar, así como un sillón cómodo invita a nuestro cuerpo cansado a hundirse en él, etc. Del mismo modo, un texto fenomenológico de ciencias humanas invita a una respuesta dialogante por nuestra parte.”* (Van Manen, 2003: 39). Espero que, en alguna medida, este texto haya despertado la curiosidad de dialogar con él, de adentrarse en las experiencias de vida que ha intentado recoger y transmitir haciendo del lenguaje y de la escritura mis mejores aliados.

Tal y como expuse en el Capítulo 6, en la investigación se encuentran entrelazados dos temas que lo atraviesan: la experiencia de la inmigración y la mediación intercultural. A partir de estos temas centrales, emergen una serie de preguntas fenomenológicas que son las que despertaron mi curiosidad y alentaron mi búsqueda en la investigación.

Las preguntas eran:

- ¿Cómo es vivida la experiencia de la inmigración?
- ¿Cómo es vivida la experiencia de la mediación por un mediador intercultural? ¿Qué hace que una persona se convierta en mediadora intercultural? ¿Es determinante la experiencia de vida de la persona para convertirse en mediadora intercultural?
- ¿Qué aportan las historias de vida de mediadores interculturales a nuestro conocimiento de la mediación intercultural y de las relaciones etnoculturales que nos pueda ser útil para su incorporación en la práctica educativa?

A estas tres preguntas se unen unos objetivos que emergen paralelamente a las preguntas y que son los siguientes:

- Recoger la experiencia de vida, el mundo de vida, que hay detrás del mediador intercultural.
- Entrar en un diálogo con los propios mediadores dónde éstos tuvieran la posibilidad de expresar sus modos de vivir y conceptualizar la mediación intercultural.
- Plantear esta tesis como un espacio de mediación entre los profesionales de la educación y las aportaciones que emergen de la experiencia de la inmigración y de la mediación intercultural que nos ofrecen los mediadores interculturales.

Voy a dedicar las páginas que siguen a reflexionar acerca de estas preguntas a partir de los resultados de la investigación, consciente de que daré respuestas incapaces de abarcar las preguntas planteadas, porque las preguntas acerca de la experiencia vivida, desbordan la posibilidad de ser respondidas en su totalidad. Y lo haré en tres

apartados. El primero, la experiencia de la inmigración como experiencia educativa, que responde a la primera pregunta fenomenológica acerca de cómo es vivida la experiencia de la inmigración. El segundo, la experiencia de la mediación intercultural como metamorfosis, que responde a la segunda: qué hace que una persona se convierta en mediadora intercultural y si es determinante su experiencia de vida. El tercero, la educación como mediación, quiere ser ese espacio donde las experiencias recogidas puedan ser ofrecidas a los profesionales de la educación para ser incorporadas en las prácticas educativas y en el trabajo de desarrollo personal de los educadores. Por último, las puertas que se abren, es el espacio donde surgen las nuevas preguntas fenomenológicas que emergen en el proceso de investigación y donde planteo líneas de investigación a las que espero pueda contribuir este trabajo.

### **8.1. LA EXPERIENCIA DE LA INMIGRACIÓN COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA.**

*No tengo ninguna religión en especial esta mañana. Mi dios es el dios de los caminantes. Si caminas lo suficiente, probablemente no necesites ningún otro dios.*

B. CHATWIN.

Cómo es vivida la experiencia de la inmigración. A partir de la experiencia recogida a partir de las narraciones, la principal conclusión que obtengo para responder a esta pregunta es que la experiencia es vivida como una experiencia educativa.

Es evidente que cada persona inmigrante tiene una vivencia subjetiva, única e intransferible. Y, también es cierto que todas las personas inmigrantes, como se asombraba la protagonista de Kundera, sueñan –en alguna medida– el mismo sueño. En ese sueño hay dolor, desarraigo, crisis identitaria, nostalgia; y, también alivio,

alegría, proyecto de vida, enriquecimiento. La inmigración, como la vida misma, es una experiencia de polaridad donde la persona puede llegar a vivir los extremos y donde la adaptación quizás consista en aprender a transitar los espacios intermedios, cosa nada fácil dependiendo de la situación emocional y vital que la persona inmigrante esté experimentando en relación al contexto de acogida y a cómo se vive y se codifica lo relacional internamente. Pero si hay algo que las narrativas me han permitido percibir es la profunda experiencia educativa que anida en la experiencia de la inmigración.

Dice María Zambrano que el saber, a diferencia del conocimiento, *“es una experiencia sedimentada en el curso de una vida”* (1989: 107). Y en la experiencia migratoria hay un saber, un saber pedagógico. Un saber pedagógico que emerge gracias al relato biográfico, porque *“contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido, es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa, en donde ser y saber no se presentan como mundos separados.”* (Contreras, 2010: 35). Es decir, hay una parte de esta experiencia pedagógica que tiene que ver con la elaboración narrativa del itinerario biográfico y existencial. Y, además, hay otra parte que hace que la experiencia migratoria sea una experiencia pedagógica, y es la que tiene que ver con los nuevos códigos, con la apropiación de nuevo lenguaje y con el sumergirse en un universo de sentido, en nuevas constelaciones relacionales. Esta parte se erige a partir de la relación pedagógica más básica y fundamental, la que se produce entre un Yo y un Tú que entran en relación y que consiguen comunicarse. La experiencia educativa es, sobre todo, una cierta forma de vivir los acontecimientos (Contreras, 2010); y lo que Sirifo y Nadia nos enseñan es una manera de vivir la experiencia migratoria como una experiencia educativa. El modo de vivir esta experiencia la convierte en educativa desde el momento en que deja una huella en ellos, se incorpora a su registro vital, a su ser-en-el-mundo. Tras esta experiencia ya no pueden ser-en-el-mundo sino siendo a través de esta experiencia –la inmigración– que queda incorporada, respirada, sentida, sedimentada en su cuerpos y en su cosmología: se convierte en saber.

Y hay otro elemento, fundamental, que hace que sea ésta una experiencia educativa, la toma de conciencia sobre ella, sobre el proceso vivido, sobre el camino recorrido, y



sobre cómo todo eso tiene un efecto en mí, en mi ser-en-el-mundo. La experiencia migratoria como experiencia educativa se convierte en la oportunidad de descubrir(me) como persona, de poner conciencia en las raíces que me sustentan, en el lenguaje que me limita, en los paisajes que me habitan; al tiempo que me posibilita crecer a partir de la incorporación de nuevos lenguaje, de nuevos paisajes y de arraigarme en mis pies, en mi corporalidad y en mi temporalidad presentes como ser-en-el mundo.

Es evidente que estas palabras no responden a la totalidad de la pregunta, sólo esbozan un camino para las respuestas que vendrán y que, inconsciente y conscientemente, se inician en este momento. Tal y como se describe el proceso de investigación-acción, como una espiral que posibilita volver a la temática (al mundo de la vida), desde otras miradas, haciendo más compleja la comprensión o generando nuevamente preguntas que nos van haciendo avanzar hacia el conocimiento de la experiencia investigada<sup>155</sup>.

## 8.2. LA EXPERIENCIA DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL COMO METAMORFOSIS.

*La música –respondió Arkadi-, es un banco de memoria para encontrar el camino por el mundo.*

B. CHATWIN

¿Qué hace que una persona se convierta en mediadora intercultural? ¿Es determinante

---

<sup>155</sup> “El «método concéntrico», desencadena un proceso de formación en espiral que permite venir sobre la misma temática por acciones que se suceden siguiendo un movimiento de profundidad, amplitud y complejidad, complejizando de este modo la temática y ampliando el nivel de conocimiento sobre la misma. Temática que es abordada de una forma poco sistemática en una primera fase y que se va sistematizando en este proceso de movimiento de vaivén, retroceso-avance en profundidad y amplitud.” (López Górriz, 1991: 138).

la experiencia de vida de la persona para convertirse en mediadora intercultural? Las historias de vida nos muestran cómo estos mediadores parten de una experiencia originaria en la interculturalidad en sus contextos de origen, una experiencia a la que ponen conciencia y que convierten en educativa gracias a los movimientos que la inmigración como epifanía supone en sus biografías.

Voy a hacer referencia a algunos aspectos en los que la mediación intercultural es una experiencia de transformación gracias a la cual se favorece que determinadas personas se conviertan en mediadoras interculturales.

Me quiero referir, en primer lugar, a la mediación intercultural vivida a nivel interno como necesidad de dar respuesta al tránsito que supone atravesar una experiencia migratoria. La inmigración supone un desequilibrio sistémico, tanto desde la perspectiva externa, al salir las personas del sistema del que formaban parte (la familia, la ciudad, el país); como desde la interna: el sistema identitario se desequilibra y se producen una serie de crisis que van a sobrevenir en función de las dinámicas relacionales en las que la persona se va involucrando (trabajo, pareja, maternidad/paternidad, etc.) en el país de recepción. El sistema siempre tiende a encontrar un nuevo equilibrio, a estabilizarse, porque no es posible para el organismo/sistema el sostener *sine die* un constante desequilibrio, una crisis permanente, ya que el estrés acabaría por vencerlo y aniquilarlo. La persona tiene, por tanto, que encontrar la forma de re-equilibrarse. Y esto lo consigue llevando a cabo unas negociaciones internas que alcanzarán configuraciones más o menos estables en función de las partes del sistema implicadas y de las nuevas experiencias que se vayan produciendo. De hecho, el organismo solo encuentra equilibrios coyunturales, si no existiera la posibilidad del movimiento a partir de la interrelación con el entorno, las consecuencias para el sistema también serían nefastas porque no cabría la adaptación ni el crecimiento. Ya comenté que había aspectos –zonas sensibles- donde las negociaciones son especialmente delicadas, ya que hay zonas en nuestras identificaciones en las que se vivencia un peligro (el caos, la devastación), de lo que la persona siente como “su identidad”, eso que lo sostiene pese a los avatares del destino. Esta “identidad” no será siempre la misma; la evolución de la persona hace

que cada vez tome un matiz diferente, que algo que se vivió como fundamental, pase ahora a ser secundario o fácilmente negociable. Pero también puede ser que otros aspectos se erijan como fundantes, innegociables, como un núcleo duro al que la persona no está dispuesta a renunciar bajo ninguna presión (emocional, afectiva, política, social...). La mediación intercultural es, en este sentido, una metamorfosis al dotar a la persona de las herramientas para transformarse en otra persona; es decir, en otras formas de ser-en-el-mundo. Y los mediadores que han expresado su experiencia en esta investigación así lo han atestiguado.

En segundo lugar, quiero señalar cómo la comunidad cultural de origen les permitió heredar y explorar experiencias de mediación en sus contextos de vida, así como la relevancia que esto ha tenido para convertirse en mediadores. Proviene de culturas con una orientación colectivista donde las relaciones adquieren un lugar central y donde los conflictos se viven como una ruptura de la armonía en el sistema de una forma mucho más clara y evidente a como lo percibimos en culturas como la nuestra, occidental e individualista. No somos capaces de percibir cómo todo está en relación con todo, tal y como ellos sienten de una forma natural, inconsciente. Por eso las mediaciones forman parte de su registro cultural y relacional. Es indudable, por tanto, que la experiencia de vida que estas personas traen con ellas, facilitan y favorecen su posterior desarrollo como mediadoras interculturales. Cuentan de partida con unas estrategias (saber escuchar, saber acercarse al Otro, sentir las interrelaciones, intuir las disonancias,...), que les orientan hacia la mediación. Pero tal vez no sea suficiente con esto. Todos sus compatriotas provienen de estas comunidades culturales y no se convierten en mediadores interculturales, o sólo en mediadores naturales y según qué casos. Tal y como ellos también nos han mostrado, han tenido que vivir un proceso formativo que les ha permitido tomar conciencia de esas estrategias y habilidades, de lo que su universo cultural les había aportado, para aprender a utilizar este bagaje con conciencia y con creatividad. Y también en este sentido es la mediación intercultural una experiencia de transformación, de transformar lo invisible en visible, lo inconsciente en consciente.

En tercer lugar, el potencial de la intervención social desde la perspectiva de la

mediación intercultural. Es decir, cómo estas personas se han transformado ellas mismas, y al hacerlo, han transformado en alguna medida, sus contextos interpersonales y sus mundos de vida, tanto en origen como en destino. Cuando las personas no sólo asimilan sin conciencia lo nuevo, ni tampoco se cierran sin querer tomar nada de lo que el nuevo entorno les ofrece; sino que permanecen abiertas para sumergirse en lo que les toca vivir en este momento de su vida: la experiencia de enfrentarse a un universo simbólico y culturalmente diferente al propio, y son capaces de configurar un proceso de aculturación creativo y negociado, tanto a nivel interno como externo; entonces, se va produciendo una cierta hibridación que hace que la persona no se sienta ni de un sitio ni de otro, sino de ambos en alguna medida. Es un momento que tiene un cierto coste por la sensación que produce a nivel de pertenencia, de lealtades invisibles, con el grupo de referencia cultural; pero, una vez superado este momento en que la persona se hace consciente de su doble (o triple, o cuádruple, pertenencia), puede también hacer consciente su síntesis subjetiva, la apropiación creativa que ha llevado a cabo en su proceso de adaptación y de crecimiento. Las personas que consiguen llevar a cabo este proceso y hacerlo consciente, como es el caso de los mediadores que han participado en esta investigación, son especialmente ricas y potentes en los contextos donde se relacionan, tanto en los de origen como en los de destino. Podríamos decir que en ellas se hace evidente la interculturalidad y el mestizaje, y se convierten en catalizadores para el cambio social. Pierden el miedo a que les roben lo que sienten que es suyo porque saben que lo que realmente es suyo no lo puede robar nadie ni nada. Y este aparente desapego que no es sino un apego fundamental a lo que son, más allá de cualquier particularidad cultural o étnica, los enraíza en el mundo y les permite transitarlo tomando lo que éste les ofrece en cada lugar, en cada momento, en cada situación.

La mediación intercultural, desde esta perspectiva es, como las teorías generativas<sup>156</sup> de las que hablaba Gergen, un enfoque para alcanzar nuevas formas de inteligibilidad, nuevos lenguajes y nuevas formas de expresar; y, en el caso de la mediación, siendo no

---

<sup>156</sup> “(...) *propuse el término teoría generativa para referirme a los enfoques de carácter teórico que se introducen contra, o contradicen abiertamente, los supuestos comúnmente aceptados de la cultura y abren nuevos modos de percibir la inteligibilidad.*” (Gergen, 2010: 85).

sólo un enfoque teórico, sino fundamentalmente experiencial, de ahí su fuerza. Los mediadores interculturales ponen su experiencia al servicio de los educadores y tomar ellos sus aprendizajes sobre el conflicto, sobre cómo han ido resolviendo en su vida la gestión de una pertenencia compleja, las negociaciones en ese ir y venir entre narrativas que aspiran a ser totalizadoras aun a riesgo de ser excluidos, de vivir en los márgenes del sentido; tomar de ellos su experiencia y su visión de las relaciones etnoculturales, sus habilidades comunicativas para desmontar las retóricas de la estabilidad y de la exclusión, para alumbrar la posibilidad de una comunicación entre diferentes formas de nombrar el mundo. La mirada fenomenológica privilegiada que nos posibilita la historia de vida alimenta nuestra curiosidad como ningún otro documento textual a la vez que desmonta las jerarquías de privilegio en cuanto al conocimiento experto y el poder que se ejerce desde ellas: *“La invitación a la transformación se extiende, pues, a la forma de expresión erudita. A medida que las ciencias humanas experimentan modos de expresión, en la medida en que desafían los estilos tradicionales de escritura, difuminan los géneros, añaden visión y sonido al texto, también transforman la concepción del especialista, de la academia, de la naturaleza de la educación y, finalmente, del potencial de las relaciones humanas.”* (Gergen, 2010:86). Los maestros y los educadores son agentes de cambio, de crecimiento; y son, también, mediadores. Median entre narrativas, traducen conocimientos, elaboran y recrean universos de sentido, son puentes entre familias, entre sistemas. El espacio de la interculturalidad es el espacio de la complejidad y de la transformación, transitarlo con la ayuda de los mediadores es una oportunidad de crecimiento que se pone en marcha y que se va propagando poco a poco en la interacción cotidiana, en el aula, en la tutoría. Los horizontes de nuestras interpretaciones, que diría Gadamer, se amplían, se enriquecen, y este ejercicio nos enriquece y enriquece nuestras relaciones, lo que somos y lo que podemos ser; de este modo el educador no es *“un mero servidor de las instituciones existentes o de las lógicas y de los 'hallazgos' desarrollados entre las paredes de una torre de marfil, sino un agente potencial de un cambio de largo alcance.”* (Gergen, 2010:88). Y enlace aquí con el siguiente apartado de estas conclusiones, el que hace referencia a cómo los

mediadores en interculturalidad pueden poner su experiencia al servicio de los profesores y de los profesionales de la educación en general. Tomar de ellos<sup>157</sup>, es tomar de lo vivido por ellos: la experiencia del desarraigo, la descentración, la negociación,... Y haber vivido es crucial desde el punto de vista educativo y, por lo tanto, fenomenológico, ya que el proceso educativo es, sobre todo, una experiencia de vida.

### 8.3. LA EDUCACIÓN COMO MEDIACIÓN.

¿Qué aportan las historias de vida de mediadores interculturales a nuestro conocimiento de la mediación intercultural y de las relaciones etnoculturales que nos pueda ser útil para su incorporación en la práctica educativa? Como hice en el apartado anterior, voy a señalar algunos aspectos que concluyo son especialmente relevantes en ese posible (y deseable) trasvase entre la experiencia de los mediadores y la práctica educativa, advirtiendo que desde mi punto de vista, la práctica educativa es una práctica eminentemente humanista, centrada en las personas, de crecimiento, de vida, de creatividad y de innovación.

En primer lugar, y siguiendo con Gergen, suscribo con él que *“las más importantes aperturas a la innovación son: la deconstrucción, en la que todas las suposiciones y presupuestos acerca de la verdad, lo racional y el bien quedan bajo sospecha -inclusive las de los desconfiados-; la democratización, en la que la gama de voces que participan en los diálogos resultantes de la ciencia se amplifica; y la reconstrucción, en la que nuevas realidades y prácticas son modeladas para la transformación cultural.”* (2010: 88). La interculturalidad es una praxis y un compromiso, y como tal debe incidir en la realidad y en su transformación, de aquí la importancia de que los profesores sean capaces de concebirse a sí mismo como mediadores. La práctica de la interculturalidad

---

<sup>157</sup> Y no digo que no sea importante tomar de los expertos en educación que escriben sobre interculturalidad, ya que pueden ser aspectos complementarios, y así considero que debe ser. Pero no quedarnos sólo con una parte, ni en un caso -no-estaríamos en la realidad-, ni en otros -adoleceríamos de una carencia de sistematización quizás-.

que aprendemos de las experiencias que recoge esta investigación cumplen todos los requisitos para la innovación de los que habla Gergen. Empezando por la *deconstrucción* de todas las suposiciones, es decir, por poner en suspenso nuestras creencias previas, como en una reducción fenomenológica, acerca de lo que es nuestra visión del mundo. Lo que plantea Gergen como teoría generativa tiene que ver con socavar el compromiso con los sistemas predominantes de construcción teórica para generar nuevas opciones de acción, prácticas que permitan narrar el mundo de otra manera, de poder transitar por otros textos civilizatorios, de permitir que emerjan nuevas formas en la configuración gestáltica que nuestra cultura nos aconseja mirar desde un único ángulo, desde un único enfoque totalizador y etnocéntrico.

El profesional de la educación trabaja con personas, pero no sólo con personas; trabaja con todos los sistemas de los que son miembros las personas con las que trabaja. Esto implica que, desde luego, trabaja con familias, barrios, religiones y países. De ahí la importancia de aprender de los mediadores a ser un puente entre universos y códigos diversos, a dejarse atravesar por la presencia de todos los sistemas implicados. Esa *democratización* de la que habla Gergen y que en los mediadores interculturales convierten en *reconocimiento* y *empoderamiento* de las partes.

La mediación intercultural nos ha mostrado cómo la gestión del conflicto desde una orientación transformadora (Folger y Baruch, 1997), es una oportunidad para que las personas *adquieran poder* (para que desarrollen la autodeterminación y la autoconfianza, se clarifiquen a sí mismas y sus necesidades y mejoren su capacidad para aprovechar sus recursos); y *reconocimiento* (aunque no existe coincidencia, aunque las perspectivas o las cosmologías difieran, se apuesta por aceptar al Otro y reconocerlo en su diferencia). La práctica que los mediadores enseñan a los profesionales de la educación permite dar voz a todas las partes, a todos los sistemas de los que las personas con las que trabajan forman parte, sin cuestionarse la validez de los presupuestos o las formas de ver el mundo. Los conflictos son oportunidades para descubrir al Otro y para descubrir los aspectos que en nosotros permanecen latentes y que nos condicionan sin que seamos conscientes del poder que ejercen sobre nosotros. La experiencia del conflicto se convierte así en una experiencia de

transformación, de reconocimiento y de empoderamiento. Pero hay más, está también algo que es crucial en interculturalidad y en educación: el indagar sobre las percepciones que las partes tienen una de la otra. Como sostiene el enfoque de mediación transformadora, o la metodología de Cohen-Emérique, es fundamental conocer cuáles son los marcos de referencia del Otro y atreverse a penetrar en su sistema. Si los educadores se atreven a dar este paso, se convertirían en traductores en el sentido hermenéutico, interpretar códigos y modos de percibir el mundo, universos simbólicos diversos, tal como lo hacen los mediadores interculturales. Esta tarea es fundamental para posibilitar que las partes se “vean” (escuelas, barrios, familias,...). La mediación intercultural nos está hablando (a las partes) de la posibilidad de la interculturalidad, de la conversación, incluso yendo más allá, de la posibilidad del encuentro Yo-Tú, un encuentro esencialmente pedagógico tal y como lo entiende Buber, y que en interculturalidad se convierte en iniciático, revelador y catártico.

El binomio identidad/relación, al que he hecho referencia en numerosas ocasiones a lo largo de estas páginas, es clave tanto en mediación como en educación: la posibilidad de ver al Otro de una manera diferente es la posibilidad de vernos también a nosotros mismos de manera diferente porque desde un enfoque sistémico, lo que cambia es la relación, tal y como nos han mostrado desde la teoría Bateson, la escuela de Palo Alto o Gergen, y desde la práctica, los mediadores interculturales. La mediación que nos enseñan los mediadores que han aportado su experiencia para esta investigación es una mediación transformadora, creativa, no enfocada a la resolución de conflictos. Es una mediación que emerge de un planteamiento relacional, no individualista, sistémico<sup>158</sup>.

Otro aspecto fundamental en el que la mediación intercultural aporta a la práctica educativa es en el desarrollo de la empatía<sup>159</sup> y de una ética del cuidado al Otro. Desde

---

<sup>158</sup> “(...) así como en la práctica de ciertos mediadores subyace una ideología individualista y la resolución de problemas, en el trabajo de otros encontramos una concepción transformadora del conflicto, e impulsando la práctica y la orientación de estos profesionales opera un marco ideológico relacional global.” (Folger y Baruch, 1997:49).

<sup>159</sup> “Toda persona tiene dos capacidades humanas intrínsecas. La primera es la capacidad para vivenciar conscientemente la gama completa de la experiencia humana: el dolor y el placer, la alegría y la tristeza, la claridad y la confusión, y así sucesivamente. La segunda es la capacidad para comprender que todas las otras personas tienen los mismos tipos de capacidad experiencial que uno advierte en sí mismo. Es



el acercamiento al universo del Otro, desde la confianza que el educador puede promover y generar con su trabajo de mediación, el mundo del Otro deja de ser un espacio hostil y el Otro deja de percibirse como un enemigo. Si, como sostiene Lévinas, *“la manifestación del Otro se produce en primer lugar de la misma manera en que se produce toda significación. El Otro está presente en un conjunto cultural y se ilumina por este conjunto como un texto por su contexto. (...) La comprensión del Otro es de esta manera una hermenéutica y una exégesis.”* (2001:59), ¿qué ocurre cuando desconocemos ese conjunto cultural y andamos como a ciegas en una confrontación y una revisión continua de nuestros propios textos? Ocurre la transformación que proviene tras el experimento de la disolución que se produce en la entrega a la relación, a estar con el Otro, y al tomar conciencia de que somos eso, esa relación, nada más y nada menos. Y ocurre también que comprendemos<sup>160</sup>, tal como predice Gergen, *“(...) dejando atrás el dominio interno o psicológico y centrándose centrándonos- en el ámbito de la interacción.”* (2010:178). Como los buenos mediadores o los buenos terapeutas, entiendo que los docentes, los formadores, están al servicio del Otro. Su tarea, es también, de alguna forma, solitaria y nunca reconocida en lo que entrega. El buen maestro apoya, empodera y se aparta para no estorbar a su discípulo, para que éste pueda ser el verdadero protagonista de su itinerario en la vida. Su principal tarea es acoger, acompañar, facilitar y diluirse para dejar libre el camino del crecimiento cuando sienta que ha llegado el momento. El mediador, el terapeuta y el profesor se utilizan a sí mismos como herramienta para hacer que las personas se desarrollen, crezcan, tengan más conciencia de sí mismas y se abran a nuevos universos<sup>161</sup>.

---

*esta capacidad intrínseca y exclusivamente humana para relacionarse con la experiencia de los otros lo que constituye la estructura (una estructura de la conciencia humana) que conecta a cada ser humano individual con todos los otros, por lo menos potencialmente.”* (Folger y Baruch, 1997:47).

<sup>160</sup> *“¿Por medio de qué procesos logran colectivamente las personas la comprensión, de qué modo de producen los fracasos en la comprensión, y bajo qué condiciones es probable que cambien o resistan al cambio las construcciones comunes, de qué modo puede reconciliarse construcciones contradictorias del mundo?”* (Gergen, 2010:178).

<sup>161</sup> *“La vocación educativa –la voz interior que puede reclamar a todo educador- es, así, custodiar la presencia de la humanidad en cada uno.”* (Bárcena y Mélich, 2000: 125)

Por último, quiero incidir en un aspecto esencial, la descentración. Encontramos en Huberman (2005:188) el concepto de *descentramiento*, y lo describe de la siguiente manera: *“surge la verdadera posibilidad de descongelar nuestra visión actual de nosotros mismos y avanzar hacia otro lugar, cognitivamente hablando hacia una suerte de emancipación de los trillados caminos del pensamiento acerca del propio trabajo.”* Y sí, estamos de acuerdo, nos descongela, nos lleva hacia otro lugar; y no sólo a nivel cognitivo, sino emocionalmente, comunicacionalmente. Nos lleva a tener una visión más compleja, más crítica, más divergente, de nuestro lugar en el mundo, de nuestro propio mundo y del mundo del Otro. Desbarata los límites de nuestra comprensión, de nuestra tolerancia, y pone en juego nuestra capacidad para anidar narrativas, para creérnoslas y para seguir fingiendo. Dice Gergen que *“la construcción del mundo tiene lugar no dentro de la mente del observador sino en las formas de la relación.”* (2010:296) Optar por la descentración, aunque sea únicamente como un ejercicio de suspensión del juicio y de apertura de nuestras narrativas más secretas e inconscientes, es elegir la posibilidad de construir un mundo.

#### **8.4. LAS PUERTAS QUE SE ABREN.**

*Al final de este día queda lo que quedó de ayer y quedará de mañana: el ansia insaciable e innúmera de ser siempre el mismo y otro.*

F. PESSOA

Como dice Eisner, *“la indagación cualitativa no se dirige sólo hacia aquellos aspectos del mundo 'de afuera', sino que también se dirige a los objetos y hechos que somos capaces de crear. Las ensaladas, las sinfonías y las conversaciones requieren el ejercicio del pensamiento cualitativo.”* (1998: 40). De alguna forma, este espacio se abre para dar paso a los nuevos cuestionamientos que emergen tras el camino recorrido. No es

un camino que termina, sino que continúa bifurcándose. Ya hice referencia a la imposibilidad de agotar las respuestas a las preguntas fenomenológicas centradas en la experiencia vivida, como es el caso de las preguntas que han orientado esta investigación. Y esta limitación es también una oportunidad para seguir indagando y cuestionándome nuevas preguntas que serán, ineludiblemente, limitadamente respondidas. Los objetivos que me planteé, considero que he podido cumplirlos. Recoger la experiencia de vida, el mundo de vida, que hay detrás del mediador intercultural y entrar en un diálogo con los mediadores dónde éstos tuvieran la posibilidad de expresar sus modos de vivir y conceptualizar la mediación intercultural, así como plantear la propia investigación y el informe de tesis como un espacio de mediación para que los profesionales de la educación pudieran acceder a las aportaciones que emergen de la experiencia de la inmigración y de la mediación intercultural que nos ofrecen los mediadores interculturales.

Me pregunto ahora en qué medida puede contribuir este trabajo de investigación a alentar otras investigaciones, o en qué medida puede ayudar completar otras visiones e investigaciones desarrolladas en los ámbitos de la interculturalidad y la mediación.

En primer lugar, investigaciones centradas en construir propuestas formativas para el profesorado que recojan las aportaciones que se han recogido en la investigación a partir de las experiencias de los mediadores interculturales. ¿Cómo podría ser una formación de educadores que tomara en consideración los aspectos que han ido emergiendo en el apartado anterior? Esta pregunta es la que surge con más fuerza: la construcción de una propuesta formativa para el profesorado que pudiera incorporar las aportaciones que la mediación intercultural hace a la educación. Una propuesta con un enfoque eminentemente experiencial, vivencial y centrado en los profesores y sus necesidades, capaces de trabajar con la experiencia de los docentes ante la diversidad, no desde una perspectiva eminentemente escolar o curricular, sino personal y subjetiva.

En segundo lugar, investigaciones encaminadas a mejorar el estatus profesional de los mediadores interculturales. Hemos podido comprobar a lo largo de estas páginas a través de las narraciones de los mediadores, así como a través de los diferentes

estudios sobre mediación intercultural que la figura de mediador está escasamente valorada tanto por la sociedad como por las entidades en las que trabajan o colaboran. Consideró que sería imprescindible abrir un ámbito de investigación centrado en rescatar de la invisibilidad el trabajo de los mediadores interculturales, así como mostrar las importantísimas aportaciones que realizan para fomentar la interculturalidad y la convivencia igualitaria.

En tercer lugar, investigaciones e iniciativas que intenten promover una perspectiva sistémica en la intervención educativa, favoreciendo la participación y abriendo el diálogo entre las familias inmigrantes, las familias autóctonas y el profesorado, teniendo en consideración las aportaciones de la mediación intercultural.

En cuarto lugar, investigaciones centradas en acompañar y recoger la gestión de la doble pertenencia en los estudiantes de origen extranjero, considerando la experiencia vivida en el proceso de construcción identitaria de los niños, niñas y adolescentes. ¿Cómo se vivencia la experiencia de la multiculturalidad en las familias de los centros que tiene un alto índice de alumnado de origen extranjero?, ¿Qué experimenta el profesor que tiene ante sí a un alumnado étnicamente diverso?, ¿Cómo vive el niño o la niña de segunda generación su experiencia escolar?

En quinto lugar, investigaciones sobre las uniones mixtas y su descendencia, considerando que estas uniones son microespacios donde se gestiona la interculturalidad. ¿Cómo se vivencia la experiencia de la unión mixta por parte de la pareja autóctona?, ¿Cómo gestiona la doble pertenencia el hijo o la hija de una pareja mixta?

En sexto lugar, investigaciones centradas en las relaciones multiculturales que se producen en las entidades sociales donde se interviene con personas inmigrantes, y donde se cuenta con trabajadores de origen inmigrante. Sería muy interesante comprobar las dinámicas que se desarrollan y los conflictos que emergen; y si, tal y como han relatado nuestros mediadores, no son éstas dinámicas del todo igualitarias. ¿Cómo se experimentan las relaciones multiculturales en el ámbito laboral en el seno de las entidades sociales, tanto por personas inmigrantes y como autóctonas?

Son muchas las preguntas posibles así como las posibles investigaciones que surgen. Espero que en el futuro podamos seguir avanzando en la investigación educativa acerca de lo que significan y aportan las relaciones interculturales, teniendo siempre la experiencia de las personas como centro y como guía.

## **EPILOGO**

Cierro este documento con una cita que me recuerda lo importante de experimentar la búsqueda, asumiendo la incertidumbre de la existencia y, de alguna forma, la incertidumbre que de alguna forma toda investigación humanista debe suscitar, ya que lo importante es seguir indagando: *“El hombre se hace de deshacerse: no hay más que el riesgo, lo desconocido que vuelva a comenzar. El hombre se dice de desdecirse: en el gesto de borrar lo que acaba de ser dicho para que la página siga estando en blanco. Frente a la autoconciencia como reposo, como verdad, como instalación definitiva en la certeza de sí, aprende la atención a lo que le inquieta, recuerda que la verdad suele ser un arma de los poderosos y piensa que la certidumbre impide la transformación. (...) Ejercítate en el escuchar. Aprende a leer y a escribir de nuevo. Cuéntate a ti mismo tu propia historia. Y quémala en cuanto la hayas escrito. No seas nunca de tal forma que no quieras ser también de otra manera. Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia. Y no le preguntes quién eres al que sabe la respuesta, ni siquiera a esa parte de ti mismo que sabe la respuesta, porque la respuesta podría matar la intensidad de la pregunta y lo que tiembla en esa intensidad. Sé tú mismo la pregunta.”* (Larrosa, 1995: 218-219).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1986. *Vers une pédagogie interculturelle*. París: Anthropos.
- ABSIL, G.; VANDOORNE, CH. y FOND HARMANT, L. (2011): "L'écriture de nous, autobiographie collective contre les fictions sociales de stigmaté.", en Constantopoulou, C. (ed.): *Réctis et fictions dans la société contemporaine*. Paris: L'Harmattan, p. 151-173.
- AEP Desenvolupament Comunitari/Andalucía Acoge. 2002. *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Popular.
- ACHOTEGUI, J. (2008): "Migración y Crisis: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)." *Avances en Salud Mental Relacional*, 7, 1-28.
- ACHOTEGUI LOIZATE, J. (2002): *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Mayo.
- AEP DESENVOLUPAMENT COMUNITARI Y ANDALUCÍA ACOGE (2002): *Mediación Intercultural: una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- AGUADED RAMÍREZ, E.M.; VILA BOAS, S.; PONCE GONZÁLEZ, N. y RODRÍGUEZ CÁRDENAS, A.J. (2010): "¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles?", *Curriculum*, 23, 179-201.
- AIXELÀ, Y. (2012): "La presentación social del cuerpo marroquí en contextos migratorios. Entre la afirmación identitaria y el rechazo islamófobo.", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVII, 1, 19-48.
- ALÓS, R. (2012): "Una aproximación a la segregación étnica en España: trayectorias laborales comparadas de la población inmigrante.", *Revista de Economía Crítica*, 14, 107-123.
- ÁLVAREZ GAYOU, J. L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Barcelona: Paidós.
- AGUADO ODINA, T. y HERRAZ RAMOS, M. (2006): "Mediación social intercultural en el ámbito educativo.", *Portularia*, VI, 1, 3-12.
- AGRA, M. J. (2000): "Multiculturalismo, justicia y género", en Amorós, C.: *Feminismo y filosofía*. Madrid: Síntesis.
- AGUADO, M. T. (1997): *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- AIXELÀ CABRÉ, Y. (2012): "La presentación social del cuerpo marroquí en contextos migratorios. Entre la afirmación identitaria y el rechazo islamófobo.", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVII, 1, 19-48.
- AJAAOUANI, N. (2012): "Situación de la mujer de Marruecos tras las reformas del nuevo código de familia (Mudawwana, 2004): una perspectiva histórico-social y jurídica.", en Cabrera Espinosa, M. y López Cordero, J. A.: *IV Congreso Virtual sobre historia de las mujeres*.
- ALBERT GUARDIOLA, M. C. y MASANET RIPOLL, E. (2008): "Los matrimonios mixtos en España ¿espacios de construcción intercultural?", *Revista OBETS*, 1, 45-71.

ALEMÁN FALCÓN, J. A. y BLURRUN, L. (2013): "Las relaciones de poder en parejas multiculturales y sus efectos en el contexto familiar.", *IPSE-ds*, 6, 55-67.

ALONSO, L. E. (1995): "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en la prácticas de la sociología cualitativa", en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.

ALONSO ARAGUÁS, I. (2006): "Nuevos desafíos y viejos problemas: algunos antecedentes históricos de la mediación lingüística y la interculturalidad en la España contemporánea.", *RESLA (Revista Española de la Sociedad de Lingüística Aplicada)*, 15-28. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198677>

ALÓS, R. (2012): "Una aproximación a la segregación étnica en España: trayectorias laborales comparadas de la población inmigrante.", *Revista de Economía Crítica*, 14, 107-123.

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003): *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.

AMORÓS PUENTE, C. (2009): *Vetas de ilustración: reflexiones sobre feminismo e islam*. Madrid: Cátedra.

AMORÓS PUENTE, C. (2008): "Feminismo y multiculturalismo.", López Sáenz y Peñas Ibáñez, B.: *Paradojas de la interculturalidad: filosofía, lenguaje y discurso*. Biblioteca Nueva, p. 93-104.

AMORÓS PUENTE, C. (2007): "Feminismo e Ilustración.", en Bernis Carro, C.; Ortega Gallego y Maquieira D'Angelo, V. (coords.): *Mujeres en el mundo global: Movimientos y cooperación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, p. 1-15

AMORÓS PUENTE, C. (2005): "Feminismo y multiculturalismo.", en Miguel Álvarez, A. de: *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización. Vol. 3. (De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Minerva. p. 215-264.

AMORÓS PUENTE, C. (2006a): "Por una agenda feminista global y multicultural.", *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 3, 48, 7-12.

AMORÓS PUENTE, C. (2006b): "Epílogo. Aproximación a un canon feminista multicultural.", en Cobo Bedía, R. (coord.): *Interculturalidad, feminismo y educación*. Libros de la Catarata, 99-117.

AMORÓS PUENTE, C. (2004): "Por una Ilustración multicultural.", *Quaderns de Filosofia i Ciència*, 34, 67-79.

ANAHÍ, J. (2010): "Post-Filosofía y 'psicobiografías': Rorty, Derrida y la escritura filosófica", *Bajo Palabra: Revista de Filosofía*, II, 5, 309-318.

ANDALUCÍA ACOGE (2008): *Tendiendo puentes. Experiencias de mediación social intercultural desde el ámbito educativo*. Granada: Andalucía Acoge.



ANDALUCÍA ACOGE (2007a): *Diálogos. Elementos y estrategias para la orientación laboral desde la perspectiva de la mediación intercultural. Libro 1*. Granada: Andalucía Acoge.

ANDALUCÍA ACOGE (2007b): *Diálogos. Guía de asociaciones para la inserción laboral. Guía de homologaciones y convalidaciones de estudios y títulos extranjeros. Libro 2*. Granada: Andalucía Acoge.

ANDALUCÍA ACOGE (2007c): *Diálogos. Mediación intercultural e inserción laboral. Propuesta de trabajo. Libro 3*. Granada: Andalucía Acoge.

ANDALUCÍA ACOGE (2002): *La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Formación del profesorado*. Sevilla: Red Acoge. Andalucía Acoge. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

ANDALUCÍA ACOGE (1996): *El acercamiento al otro. La formación de mediadores interculturales*. Sevilla: Dirección General de Acción e Intervención Social, Consejería de Asuntos Sociales, Junta de Andalucía.

ANDALUCÍA ACOGE: "La identidad cultural", Andalucía Acoge, Cuadernos Comunitarios, nº 9.

ANDALUCÍA ACOGE: "Los factores culturales en la formación de inmigrantes", Andalucía Acoge, Cuadernos Comunitarios, nº 10.

ANDALUCÍA ACOGE: "La mediación intercultural", Andalucía Acoge, Cuadernos de Sociología Económica y Cultural, nº 6.

ANDALUCÍA ACOGE: *Aproximación a la cultura árabo-musulmana*. Cuaderno de Formación de Uso Interno.

ANDIZIAN, S. (et al.) (1983): *Vivir entre culturas. La situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*. Barcelona/Paris: Serbal/Unesco.

ANGELL, R. (1974): "El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura, 1929-1940", en Balán, J.: *Las historias de vida en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp.19-26.

ANTOLÍNEZ, I. (2011): "Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina.", *Papeles del CEIC*, 2, 73, <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>

ARANGO, J.; MOYA MALAPEIRA, D. y OLIVER ALONSO, J. (2014): "Inmigración y emigración: mitos y realidades." *Anuario de la Inmigración 2013*, edición 2014. Barcelona: CIDOB.

ARIÑO VILLARROYA, A. (2009): "Estilos de aculturación y encrucijadas de la diversidad cultural", *Papers*, 94, 115-137.

AUSTIN, J. L. (1990): *Cómo hacer cosas con las palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

AYALA, C. (et al.) (2009): "La acogida del paciente inmigrante en un centro de salud mental.", *Clínica e Investigación Relacional*, 3, 1, 33-38.

AYALA CARABAJO, R. (2015): "Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico de van Manen en el contexto hispanoamericano," *Educación XXI*, 18, 2.

AYALA CARABAJO, R. (2011): "La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen.", *Revista Española de Pedagogía*, 248, 119-144.

AYALA CARABAJO, R. (2008): "La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias.", *Revista de Investigación Educativa*, 26, 2, 409-430.

BACHELARD, G. (1993): *La poética del espacio*. Madrid: FCE.

BACHELARD, G. (1987): *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica.

BACHIR ZNAGUI, M. (2006): "Velos arrancados. Un recorrido por los movimientos sociales y la lucha de la mujer magrebí por la igualdad. El caso de Marruecos.", en Senent, J. M. y Villar Hernández, P. (coords.): *I Jornadas sobre Inmigración de la Universitat de Valencia*, p. 115-126.

BAJTÍN, M. (MEDVEDEV, P. N.) (1994): *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza.

BAJTÍN, M. (VOLOSHINOV, V. N.) (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

BAJTÍN, M. (1989): *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

BAJTÍN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

BALÁN, J. (et al.) (1974): *Las historias de vida en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BALLESTER, L. y COLOM, A. J. (2012a): *Epistemologías de las ciencias sociales y de la educación*. Valencia: Tirant Lo Blanc.

BALLESTER, L. y COLOM, A. J. (eds.) (2012b): *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*. Barcelona: Octaedro.

BANKS, J.A. (2014): "Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía.", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 2, 1-11.

BARTHES, R. (2002): *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.

BARTH, F. (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: FCE.

BATESON, G. (1998): *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé/Lumen, 1998.

BATESON, G. (1990): *Naven: Un ceremonial latmul. Estudio de los problemas sugeridos por una visión compuesta de la cultura de una tribu de Nueva Guinea obtenida desde tres puntos de vista*. Madrid: Júcar.

BAUMANN, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

BECK, L. J. y FOUCHER, V. ( ): “(Re)creando la comunidad. El uso de la autoridad consuetudinaria para resolver el conflicto de Casamance en Senegal”, *Revista CIDOB d’Afers Internacionals*, 87,

BECKER, H. S. (1974): “Historias de vida en sociología”, en BALÁN, J. (et al.): *Las historias de vida en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 27-41.

BENÍTEZ, M. (2014): “Competencias psicosociales del profesional de la mediación: la clave para ofrecer un servicio de calidad.”, 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, 93-108.

BELLI, S.; HARRÉ, R. y ÍÑIGUEZ, L. (2010): “Emociones y discurso: una mirada a la narrativa científica de la construcción social del amor”, *Prismasocial: Revista de Ciencias Sociales*, 4.

BELLI, S. e ÍÑIGUEZ-RUEDA, L. (2008): “El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual”, *Psico*, 39, 2, 139-151.

BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (2001): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BERGSON, H. (1963): *La evolución creadora*, en Bergson H.: *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar, p. 433-755.

BERNE, E. (1986): *Juegos en que participamos. Psicología de las relaciones humanas*. México: Diana.

BERTAUX, D. (1993): “La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades”, en Marinas, J. M. y Santamarina, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp.149-171.

BERTAUX, D. (1993): “De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica”, en Marinas, J. M. y Santamarina, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp. 19-34

BERTAUX, D. (2001): *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.

BESALÚ COSTA, X. (2011): “Alumnado, escuela, cultura.”, en García Castaño, F. J. y Carrasco Pons, S. (eds.): *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 45-52

BESALÚ COSTA, X. (2007): *Educación en sociedades pluriculturales*. Wolkers Kluwer.

BESALÚ COSTA, X. (2006): “Inmigración y educación.”, *Educación(nos)*, 35, 10-13.

BESALÚ COSTA, X. (2004): “El aprendizaje de la interculturalidad.”, en Cuesta Álvarez, B. (ed.): *Hacia una convivencia intercultural*. Salamanca: Colectivo Verapaz, 73-90.

BESALÚ COSTA, X. (2002a): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

BESALÚ COSTA, X. (2002b): "Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas: un estudio de caso.", *Offrim suplementos*, 20, 65-77.

BESALÚ COSTA, X. (2000): "Interculturalidad.", en Cascón Soriano, P.: *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Ciss Praxis, 97-118.

BESALÚ COSTA, X.; PALAUDÀRIAS, J. M. y CAMPANI, G. (comps.) (1998): *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*. Ediciones pomares-Corredor.

BESSIS, S. (2002): *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*. Madrid: Alianza.

BIGLIA, B. y BONET MARTÍ, J. (2009): "La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida.", *Forum Qualitative Social Research*, 10, 1.

BLUMER, H. (1982): *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

BOTTOM, L. de (2009): "Procesos de subjetivación de la mujer marroquí: participación en espacios colectivos de mujeres.", en *IV Congreso sobre migraciones en España*. A Coruña: Universidades da Coruña, p. 1148-1153

BOURDIEU, P. (1997): "La ilusión biográfica", en Bourdieu, P.: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, p. 74-83.

BOURDIEU, P. (dir.) (1999): *La miseria del mundo*. Barcelona: Akal.

BOWLBY, J. (2014): *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

BRUNER, J. S. (2010): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

BRUNER, J. (1999): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

BRUNER, J. (1985): *En busca de la mente. Ensayo de autobiografía*. México: FCE.

BUBER, M. (1997): *Diálogo: elementos de interhumano*. Barcelona: Riopiedras.

BUBER, M. (2005): *Yo y tú*. Madrid: Caparrós.

BUENDÍA EISMAN, L.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; POZO LLORENTE, T. y SÁNCHEZ NÚÑEZ, C.A. (2004). "Identidad y competencias interculturales.", *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10, 2, 135-183.

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.

BUTLER, J. (2007): *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

BUTLER, J. (2006): *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

- CABEZAS RUIZ, A. (2011): "Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural.", *Revista Luna Azul*, 33, 15-30.
- CÁCERES, J.I., ESCOT L., FERNÁNDEZ J.A, SAIZ, J. (2004). *La segregación ocupacional y sectorial de la mujer en el mercado de trabajo español*. Documentos de trabajo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- CAIRETA SAMPERE, M. (2008): "La mediación: ¿una herramienta o un fin?", *Documentación Social*, 148, 13-24.
- CALVO SALVADOR, A.; SUSINOS RADA, T. y GARCÍA LASTRA, M. (2011): "El largo camino hacia la coeducación. Una análisis de las etapas de la educación de la mujeres a partir de tres relatos de vida escolar.", *Revista de Educación*, 354, 549-573.
- CAMACHO, G., HERNÁNDEZ, K. (2005). *Cambió mi vida: migración femenina, percepciones e impactos*. UNIFEM.
- CAMACHO, G. (2010). *Mujeres inmigrantes. Trayectoria laboral y perspectiva de desarrollo humano*. Colección Cátedra Iberoamericana de estudios sobre migraciones.
- CAMILLERI, C. (1989): "La communication dans la perspective interculturelle", en CAMILLERI, C. y COHEN-EMÉRIQUE, M. (dir.): *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, pp. 363-398.
- CAMILLERI, C. (1993): "Les conditions structurelles de l'interculturel", *Revue Française de Pédagogie*, 103, 43-50.
- CAMILLERI, C. (1992): "El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa", en SIGUÁN, M. (coord.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE/Horsori.
- CAMILLERI, C. (et al.) (1990): *Estratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CAMILLERI, C. (1989a): "La communication dans la perspective interculturelle", en CAMILLERI, C. y COHEN-EMÉRIQUE, M. (dir.): *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, pp. 363-398.
- CAMILLERI, C. (1989b): "La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir", en CAMILLERI, Carmel y COHEN-EMÉRIQUE, Margalit (dir.): *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan, pp. 21-73.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. Paris: UNESCO.
- CAMILLERI, C. y COHEN-EMERIQUE. M. (1989b): *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: L'Harmattan.
- CANCRINI, L. (1991): *La psicoterapia: gramática y sintaxis*. Barcelona: Paidós.
- CARBONELL, F. (2007): "Currículo intercultural: estrategias, técnicas, metodologías, recursos y materiales.", en Besalú Costa, X. (2007): *Educación en sociedades pluriculturales*. Wolkers Kluwer, 141-158.

- CARBONELL, F. (2002): "Decálogo para una educación intercultural.", *Monitor Educador*, 90, 32-39.
- CÁRDENAS, A.J. (2010): "¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles?", *Curriculum*, 23, 179-201.
- CARRASCO CASPIO, C. (2013): "Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad cultural.", *Papers*, 100, 2, 155-172. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2086>
- CARRASCO CASPIO, C. (2014): *Políticas de inmigración 2000-2012*. Documento de trabajo 5.8. VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Madrid. Fundación Foessa.
- CARRETERO PALACIOS, A. (2008). *Tendiendo puentes: experiencias de mediación social intercultural desde el ámbito educativo*. Sevilla: Andalucía Acoge.
- CASCÓN, F. (2006): "Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia", *Andalucía Educativa*, 53, 24-27.
- CASCÓN, F. (2006): *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona
- CASCÓN SORIANO, P. (coord.) (2000): *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- CASTILLEJO, J. L. y COLOM, A. J. (1987): *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC.
- CASTLES, S. (2000): "La migración internacional a comienzos del siglo XXI: tendencias y problemas mundiales", *Internacional Social Science Journal*, 65, (versión castellana [www.unesco.org/issj](http://www.unesco.org/issj))
- CATANI, M.(1990): "Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral", *Historia y Fuente Oral*, 3, 151-164.
- CATANI, M.(1993): "La historia de vida como intercambio oral ritualizado", en MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp.257-266.
- CEBRIÁN, J. A.; BODEGA, M. I. y MARTÍN-LOU, M. A. (2012): "Inmigraciones en Europa.", *Estudios Geográficos*, LXXIII, 273, 385-419.
- CELLE, J. C. (2000): "Sujeto y facticidad. Notas sobre la fenomenología de Husserl, Heidegger y Merleau-Ponty", *Invenio*, 3, 4-5, 11-55.
- CHAMORRO, J.A. (1993): "El papel de los griots como cantores-historiantes y mediadores sociales", *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 53, XIV, 219-239.
- CHECA, F. y SORIANO, E. (eds.) (1999): *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*. Barcelona: Icaria.
- CIFALI BEGA, M. (2012): "Pour une poétique du savoir.", *Cliopsy: clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*, 10, 9-22

COBB, S. (1997): "Una perspectiva narrativa de la mediación. Hacia la materialización de la metáfora del 'narrador de historias'", en Folger, J. P. y Jones, T. S. (1997): *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós, p. 83-102.

CLÉACH, M. (2007): "Le projet à l'épreuve du trajet dans le parcours professionnel du sujet adulte", *Carrierologie*, 11 (1), 89-102.

CLIFFORD, J. (1999): "Itinerarios transculturales", *Revista de Occidente*, 215, 188-155.

CLOT, Y. (1989): "La otra ilusión biográfica", *Historia y Fuente Oral*, 2.

COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2005): *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. San Vicente del Raspeig (Alicante): Universidad de Alicante.

COHEN-EMERIQUE, M. (2011): *Pour une approche interculturelle en travail social*. París: Presses de l'EHESP.

COHEN-EMÉRIQUE, M. (2006): "Les médiateurs sociaux et culturels: passerelles d'identités." *Conférence présentée le 27 avril 2006 lors de la Rencontre organisée par la Fédération des associations de femmes-relais de Seine-Saint-Denis et Profession Banlieue à Bobigny : « Médiation sociale et culturelle : un métier, une déontologie ».*

COHEN-EMERIQUE, M. y S. FAYMAN. (2005): "Médiateurs interculturels, passerelles d'identité." *Connexions*, 83, 169-190.

COHEN-EMÉRIQUE, M. (2002): "El proceso intercultural.", artículo extraído del dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement* (octubre 2002), perteneciente a la campaña de Educación para el Desarrollo *Annoncer la Colour*, iniciativa de la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica. Traducción para CIPFUHEM: Leandro Nagore.

COHEN-EMERIQUE, M. (1999a): "La négociation-médiation, phase essentielle dans l'intégration des migrants et dans la modification des attitudes des acteurs sociaux chargés de leur intégration." *Vie sociale. Les acteurs de l'intégration* 2:139-155.

COHEN-EMERIQUE, M. (1999b): "Análisis de incidentes críticos: un modelo para la comunicación intercultural.", *Antipodes*, 145.

COHEN-EMÉRIQUE, M. (1999c) : « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. », en Demorgon, J. y Lipinasky, E. M. (dirs.): *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz, p. 301-315, 1999.

COHEN-EMÉRIQUE, M. (1997): "La négociation-médiation, phase essentielle dans l'intégration des migrants et dans la modification des attitudes des acteurs sociaux chargés de leur intégration.", *Hommes et migration*,

COHEN-EMÉRIQUE, M. (1995): "Prácticas de la mediación intercultural.", Cuaderns de sociología económica y cultural de Andalucía Acoge.

COHEN-EMERIQUE, M. (1993a): "La approche interculturelle dans le processus d'aide.", *Revue Santé Mentale au Québec* 8, 1, 20-35.

COHEN-EMÉRIQUE, M. (1993b): "La médiation interculturelle: la médiation assurée par les femmes-relais.", *Acueillir*, 193.

COHEN-EMERIQUE, M. (1989a): *Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide*. *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Directed by Carmel Camilleri y Margalit Cohen-Emerique. Paris: L'Harmattan, 1989. 77-115.

COHEN-EMÉRIQUE, M. "El acercamiento intercultural", Cuaderno 8. Andalucía Acoge. <https://docs.google.com/file/d/0BzEEXM-xHBCIVnJ5TORUbTFnNTA/edit>

COHEN EMERIQUE, M. "El acercamiento intercultural". Cuaderno 5. Andalucía Acoge. <https://docs.google.com/file/d/0BzEEXM-xHBCIOVBsSDJoVnZoRDQ/edit>

COLECTIVO IOE (2013): "La población inmigrante ante la crisis, ¿mirando hacia otro lado?", *Boletín Ecos*, 24.

COLECTIVO YEDRA (eds.) (2010): *Libro blanco de la educación intercultural*. Madrid: UGT.

COLL, C. y FALSAFI, L. (2010): "Identidad y educación: tendencias y desafíos.", *Revista de Educación*, 353, 17-38.

CONNELY, M.F. y CLANDININ, J.D. (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa" en Larrosa, J.: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

CONSEJO DE EUROPA (2009): *Libro blanco sobre el diálogo intercultural*. Estrasburgo:

CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (comps.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2010): "Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía.", en Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (comps.): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, p. 241-271.

CORDERO, M. A. (2007): "Pautas que facilitan mi labor en el aula", *Aula de Innovación Educativa*, 158, 18-20.

CORTÉS MORALES, B. (et al.) (2012): "El proceso de integración social del inmigrante. A propósito de un caso.", *Revista Asociación Española de Neuropsicología*, 33 (117), 115-121.

COULON, M. J. y LE GRAND, J.-L. (2000): *Histoires de vie collective et éducation populaire*. Paris: L'Harmattan.

DAVIES, B. y HARRÉ, R. (2007): "Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad", *Athenea Digital*, 12, 242-259.

DELORY-MOMBERGER, C. (2000): *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris: Anthropos.

DEMARAIS, D. (2010) : "El enfoque biográfico.", *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 27-54.



DEMAZIÈRE, D. (2008): "L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustement de sens.", *Langage et Société*, 2008/1, 123, 15-35.

DENZIN, N. K. y LINCOLM, Y. S. (2012): "Introducción general. La investigación como disciplina y como práctica", en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.): *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Paidós, p. 43-101.

DENZIN, N. K. (1989): *Interpretive biography*. London: Sage.

DERRIDA, J. (1989): *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.

DÍAZ, R. (2007): "El modelo narrativo en la psicoterapia constructivista y construccionista", CIPRA (Círculo de Psicoterapia Cognitivo Constructivista.).

DÍE, L. (coord.) (2012): *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Valencia: CeiMigra/Bancaja.

DIÉZ GUTIÉRREZ, E. J. (2014): "La práctica educativa intercultural en Secundaria", *Revista de Educación*, 363, 12-34.

DIÉZ GUTIÉRREZ, E. J.; BECERRIL GONZÁLEZ, R. y ORTEGA GAITE, S. (2012): "Visiones críticas de la educación intercultural.", *Tabanque: Revista pedagógica*, 25, 15-38.

DIJK, T. A. van (2011): *Sociedad y discurso: Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Barcelona: Gedisa.

DIJK, T. A. van (2009): *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

DIJK, T. A. van (2003): *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

DIJK, T. A. van (comp.) (2000a): *Estudios sobre el discurso. 1. El discurso como estructura y proceso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

DIJK, T. A. van (comp.) (2000b): *Estudios sobre el discurso. 2. El discurso como interacción social: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

DIJK, T. A. van; TING-TOOMEY, S.; SMITHERMAN, G. y TROUTMAN, D. (2000): "Discurso, filiación étnica, cultura y racismo", en DIJK, T. A. van (comp.): *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

DIJK, T. A. van (1997): *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

DOMINICÉ, P. (1996a): *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

DOMINICÉ, P. (1996b): "Faire una place à la formation dans le champ des sciences humaines ou la biographie éducative à la lumière de ses origines", *Pratiques de Formation (Analyses)*, 31, 95-101.

DONOHUE, W. A. y BRESNAHAN, M. I. (1997): "Cuestiones comunicacionales de la mediación en conflictos culturales", en Folger, J. P. y Jones, T. S. (1997): *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós, p. 189-217.

DRAME, A. (1992): *Jeliya-Etre griot*. Paris: L'Harmattan.

DPRE (Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation) (2004) *Le développement de l'éducation. Rapport National du Sénégal*. UNESCO/MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA REPUBLIQUE DU SÉNÉGAL

DUBY, G. (1992): *La historia continúa*. Madrid: Debate.

DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

DUMESTRE, G. (1997): *Paroles d'Afrique*. Paris: Alain Michel.

ECO, U. (1992): *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

ECO, U. (1993): *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.

ECO, U. (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge University Press.

ECO, U. (1988): *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

EIDHEIM, H. (1976): "Cuando la identidad étnica es un estigma social", en Barth, F. (comp.): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 50-74.

EISNER, Elliot W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ELÓSEGUI ITXASO, María (1997): "Asimilacionismo, Multiculturalismo, Interculturalismo", en *Claves de Razón Práctica*, 74, 24-32.

EQUIPO FÉNIX (ed.): *Voces del sur. Aproximación a la poesía africana*. Biblioteca Virtual Omegalfa.

ERSKINE, R. G.; MOURSUND, J. P. y TRAUTMANN, R. L. (2012): *Más allá de la empatía: Una terapia de contacto-en-la-relación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

ESCARBAJAL FRUTOS, A. (ed.) (2015): *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Narcea.

ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2014): "La educación intercultural en los centros educativos", *Revista Electrónica Inteuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 2, 29-43. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>

ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2013): "La educación intercultural en el contexto social y educativo", *En-Clave Pedagógica*, 13, 91-99.

ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2011): "Hacia la educación intercultural.", *SIPS, Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 18, 131-149.

ESCUELA COOPERATIVA EL PUIG (2012): "Raíces y escuela", *Innovación Educativa*, 211, 35-38.

ESTEBAN, J. (2002): "La narrativa de Bruner y sus implicaciones en una pedagogía hermenéutica", *Cultura y Educación*, 14 (3), 253-265.

ESTEVE, A. y CORTINA, C. (2011): "Trayectorias conyugales de los inmigrantes internacionales en España.", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57, 3, 469-493.

- ETXEBERRIA, X. (2004): *Sociedades Multiculturales*. Madrid: Mensajero.
- EXPÓSITO MOLINA, C. (2012): “¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España.”, *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222.
- FAGAN, J. y SHEPHERD, I. (comps.) (2008): *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FARRÉ, S. (2004): *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, J., ESCALANTE, E. Y PALMERO, E. (2011): “Revisitando algunas herramientas de evaluación sistémica”, *Psicoperspectivas*, 10 (1), 190-208.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1995): “Ciclos en la vida profesional de los profesores.”, *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- FERNÁNDEZ DÉBORA, C. (1991): *La población mundial*. Madrid: Ediciones Granada.
- FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S.; RODRIGO, M. y FERNÁNDEZ SIERRA, J. (2014): “La mediación intercultural en la escuela: una práctica en construcción.”, *En-Clave Pedagógica*, 13, 67-75.
- FERNÁNDEZ HERRERA, T. (2012): “Las causas de la emigración en África.”, <https://ceareuskadi.wordpress.com/2012/02/20/las-causas-de-la-emigracion-en-africa/>
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F. J. y MORENO HUESCA, M. (2014): “Mediación comunitaria y convivencia en la provincia de Sevilla.”, en Guichot Muñoz, E.; Fernández Gavira, J. y González Monteagudo, J. (eds.): *Formación y mediación para la inclusión social. Contribuciones en investigación e intervención*. Sevilla: Proyecto ArleKin/Universidad de Sevilla, 139-147.
- FERRAROTTI, F. (1983): *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- FERRAROTTI, F. (1991): *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.
- FERRAROTTI, F. (1993): “Sobre la autonomía del método biográfico”, en Marinas, J. M. y Santamarina, C. (coords.): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp. 121-148.
- FERRAROTTI, F. (1993): “Las biografías como instrumento analítico e interpretativo”, en Marinas, J. M. y Santamarina, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp. 129-148.
- FERRER, C. y BALLARÍN, P. (2012): “El aula como alambique para destilar emociones”, *Innovación Educativa*, 211, 39-43.
- FIORENZA, A. y NARDONE, G. (2004): *La intervención estratégica en los contextos educativos: Comunicación y “problema-solving” para los problemas escolares*. Barcelona: Herder.

- FLAX, J. (1995): *Psicoanálisis y feminismo: pensamientos fragmentarios*. Madrid: Cátedra.
- FLYE SAINTE-MARIE, A. (1997): *La compétente interculturelle dans le domaine d l'intervention éducative et social* 251-252, 1997. Bruselas: Les cahiers de l'actif (LES): 43-63.
- FOLGER, J. P. y JONES, T. S. (1997): *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- FOLGER, J. P. y BARUCH BUSH, R. A. (1997): "Ideología, orientaciones respecto del conflicto y discurso de la mediación", en Folger, J. P. y Jones, T. S. (1997): *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós, p. 25-53.
- FOUCAULT, M. (2005a): *Historia de la sexualidad. I: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2005b): *Historia de la sexualidad. II: El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2005c): *Historia de la sexualidad. III: El cuidado de sí*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1979): *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- FRANKE, J. (1989): "El mito de la historia de vida", *Historia y Fuente Oral*, 2, 157-164
- GADAMER, H. G. (1994): *Verdad y método*. Vol.II. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA, A. (et al.) (2011): "Velos, burkas... moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde una perspectiva de género.", *Investigaciones Feministas*, 2, 283-298.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2001): *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Paidós
- GARCÍA CASTAÑO, J. (Ed.) (2007): *Lecturas para mediación intercultural: comprendiendo y construyendo la mediación intercultural*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.
- GARCÍA CASTAÑO, J. et al. (2006): "Comprender y construir la mediación intercultural", *Portularia. Revista de Trabajo Social*, 6, 1, 13-27.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y BARRAGÁN, C. (2004): "Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización.", *Portularia*, 4, 123-142.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (2005): "Educación intercultural. Análisis y propuestas.", *Revista de Educación*, 336, 89-109.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2008): "Identidades y Representaciones Sociales: La construcción de las minorías.", *Kairós: Revista de Temas Sociales*, 22, 211-222.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A.; SÁEZ CARRERAS, J. y ESCARBAJAL DE HARO, A. (1999): "Educación intercultural: Modelos básicos.", *Pedagogía Social*, 4, 5-16.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.

- GARCÍA TRABAJO, J.A. (2007): "Aplicación de las herramientas sistémicas en el trabajo curricular y en la resolución de conflictos en la escuela", *Aula de Innovación Educativa*, 158, 25-28.
- GAGNON, N. (1993): "Sobre el análisis de los relatos de vida", en MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp. 35-46.
- GARRETA, J. y LLEVOT, N. (2013): "Las asociaciones de inmigrantes africanos. Organización, proyección y actuaciones" *Revista Internacional de Sociología*, vol. 71, Extra 1:15-38.
- GARRO GIL, N. y CARRICA OCHOA, S. (2013): "La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación intercultural.", *Teoría de la Educación*, 25, 2, 133-154.
- GARZÓN, E. (1997): "Cinco confusiones acerca de la relevancia moral de la diversidad cultural", *Claves de Razón Práctica*, 74, 10-23.
- GAVIRA, E.; CUADRADO, I. y LÓPEZ, M. (coords.). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres, 2010
- GAVIRIA STEWART, E.; CUADRADO GUIRADO, I. y LÓPEZ SÁEZ, M. (2009): *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- GEERTZ, C. (1994): *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1991): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, C. (1986): *Hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- GEERTZ, C. (1980): "Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social", *American Scholar*, vol. 49, nº 2, pp.165-179.
- GIL, N. y CARRICA, S. (2013): "La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación intercultural.", *Teoría de la Educación*, 25, 2, 133-154.
- GRELE, R. J. (1991): "La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué", *Historia, Antropología y Fuente Oral*, 5, 111-129.
- GELLNER, E. (1986): *La sociedad musulmana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GERGEN, K. J. y GERGEN, M. (2011): *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K. J. (2010): *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K. J. (2006a): *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K. J. (2006b): *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (2000): *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 277-315.

GIMÉNEZ ROMERO, C. y LOBERA, J. (2014): *“Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad: Encuesta 2012 sobre convivencia intercultural en el ámbito local : Segundo Informe general.”* Barcelona: Fundación "La Caixa".

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.

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. (2007a): “Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis.”, en Giménez Romero, C. y Lorés Sánchez, N.: *Inmigración y gobierno local: experiencias y retos*. Barcelona: Cidob, p. 77-100.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2007b): “Migración, sociedad y cultura: la perspectiva antropológica.”, en Lisón Tolosana, C. (coord.): *Introducción a la antropología social y cultural: teoría, método y práctica*. Madrid: Akal, 153-190.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2005): “Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis.” *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid ( oMci )*, 1, 7-31.

MAMMAR, F. y GIMÉNEZ ROMERO, C. (2004a): “Información básica sobre el servicio de mediación social intercultural (S.E.M.S.I.)”, *Quadern CAPS*, 32, 63-67.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2004b): “Servicio de Mediación Social Intercultural S.E.M.S.I.” *RES : Revista de Educación Social*, 2.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2003a): “Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad”, *Educación Y Futuro: Revista De Investigación Aplicada Y Experiencias Educativas*, 8, 11-20.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2003b): *Qué es la inmigración: ¿problema u oportunidad?, ¿cómo lograr la integración de los inmigrantes?, ¿multiculturalismo o interculturalidad?*. Barcelona: RBA., 2003. ISBN 84-7901-982-4

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2003c): “Familias en la inmigración. Su integración en la sociedad receptora.”, en Borobio, D. (coord.): *Familia e interculturalidad*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 129-196.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2002a): “Las críticas al multiculturalismo.”, *Temas para el debate*, 89, 24-27.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2002b): “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. (2002c): "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. (2002d): "El planteamiento intercultural: su relación con la ciudadanía y las políticas públicas.", en Alemany, J. M. y Centro Pignatelli/Seminario de Investigación para la Paz (coords.): *La inmigración, una realidad en España*. Zaragoza: Diputación General de Aragón, 531-560.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (2001): "Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural.", *Migraciones*, 10, 59-110.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (1999): "El antropólogo como asesor. Dos experiencias de consultoría en migraciones e interculturalidad.", en VIII Congreso de Antropología, Vol. 8,: *Antropología más allá de la academia: aplicaciones, contribuciones prácticas e intervención social : simposio VIII*. Santiago de Compostela: Asociación Galega de Antropoloxia, p. 43-62.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (1997): "La naturaleza de la mediación intercultural.", *Migraciones*, 2, 125-160.

GIMÉNEZ ROMERO, C. y MALGESINI, G. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (1996): "La integración de los inmigrantes y la interculturalidad: bases teóricas de una propuesta práctica", *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 607, 119-150.

GIMÉNEZ ROMERO, C. (1994): "La formación de nuevas minorías étnicas, a partir de la inmigración.", en Martín Rojo, L. (coord.): *Hablar y dejar hablar: sobre racismo y xenofobia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 177-200.

GOENCHEA PERMISÁN, C. Y GARCÍA GARCÍA, M. (2011). "Buenas prácticas en educación intercultural." En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, p. 703-711.

GOFFEY, A. y ATKINSON, P. (2005): *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. San Vicente del Raspeig (Alicante): Universidad de Alicante

GOFFMAN, E. (2006): *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

GOFFMAN, E. (1997): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

GOFFMAN, E. (1989): *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

GONZÁLEZ, A. (2008). *Estrategias familiares y laborales en la emigración. Reagrupación familiar, elección de parejas y empleo de los inmigrantes en el país de destino*. Colección de Estudios. CES.

GONZÁLEZ FERRER, A. y KRAUS, E. (2012): "Migrantes senegaleses en Francia, Italia y España. Primeros resultados de la encuesta MAFE-Senegal en Europa." <http://digital.csic.es/bitstream/10261/93155/1/Migrantes%20Senegaleses%20en%20Francia,%20Italia%20y%20Espa%C3%B1a.pdf>

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (dir.) (2011a): *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L'Harmattan.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2011b): "Árboles genealógicos y narrativas familiares.", *Revista de Novedades Educativas*, 244.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2010a): "Histoire de vie Interculturelles: entre recherche, formation et témoignage", *Synergies Pays Germanophones*, 3. Consultado 10-02-11 en <http://www.synergies.avinus.de/?cat=17>

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2010b): "Histories de vie et diversité culturelle: une introduction", *Synergies Pays Germanophones*, 3. Consultado 10-02-11 en <http://www.synergies.avinus.de/?p=131>

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2008): "Approches des histoires de vie non francophones en Europe: Note de Synthèse". *Pratiques de Formation-Analyses*, 55, 9-83. Consultado 10-02-11 en <http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/55notesynthese.pdf>

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2007): "Historias de Vida y Teorías de la Educación: tendiendo puentes", *Encounters on Education*, 8, 85-107.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2005): "Viejos temas y nuevos enfoques: aprendizaje familiar, relación y activismo comunitario. Un Enfoque Auto/Biográfico", *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, XI, 42-43, 49-65.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2004): "Puntos de referencia teóricos y éticos en historias de vida colectiva", *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 2, 38, 7-14 .

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996a): "El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes", *Aula Abierta*, 63-85.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996b): "Las Historias de Vida. Aspectos Históricos, Teóricos y Metodológicos", *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 12, 223—242.

GONZÁLEZ VÉLEZ, M.; VÁZQUEZ AGUADO, O. y ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2013): "El análisis de la resiliencia en personas que constituyen parejas mixtas en Andalucía.", *Cuadernos de Trabajo Social*, 26, 2, 275-284.

GONZÁLEZ VÉLEZ, M.M. (2013): "Estrategias resilientes de los matrimonios mixtos o interculturales en Andalucía en la década 2000-2010." Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

GREGORIO GIL, C. (2014): "Traspassando las fronteras dentro-fuera: Reflexiones desde una etnografía feminista.", *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 9,3, 297-322.



GREGORIO GIL, C. (2013): "La categoría género a la luz del parentesco en el análisis de las migraciones transnacionales: la maternidad transnacional y las cadenas mundiales de afecto y asistencia.", *Anuario Americanista Europeo*, 11, 11-29.

GREGORIO GIL, C. (2012): "Tensiones conceptuales en la relación entre género y migraciones. Reflexiones desde la etnografía y la crítica feminista.", *Papers: Revista De Sociología*, 97, 3, 569-590.

GREGORIO GIL, C. (2010): "Debates feministas en el análisis de la inmigración no comunitaria en el estado español.", *Relaciones Internacionales*, 14, 95-115.

GREGORIO GIL, C. (2009): "Colonizando los cuerpos: Fronteras en la representación de las "mujeres inmigrantes", *Cuadernos del Ateneo*, 28, 47-56.

GREGORIO GIL, C. (2004a): "Migraciones internacionales y relaciones de género: de su construcción como objeto de estudio a su deconstrucción.", *Ankulegi: Gizarte Antropologia Aldizkaria (Revista de Antropología Social)*, 8, 11-18.

GREGORIO GIL, C. (2004b): "Entre la inclusión y la exclusión de la ciudadanía: Procreadoras, madres y personas.", *Asparkia: Investigació Feminista*, 15, 11-26.

GREGORIO GIL, C. Y AGRELA ROMERO, B. (coords.) (2002): *Mujeres de un solo mundo: globalización y multiculturalismo*. Granada: Universidad de Granada.

GREGORIO GIL, C. (2002a): "Procesos migratorios y desigualdad de género", en García Mina, A. y Carrasco, M. J. (eds.): *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, pp. 11-28.

GREGORIO GIL, C. (2002b): "La movilidad transnacional de las mujeres: entre la negociación y el control de sus ausencia y presencias", en Gregorio Gil, C. y Agrela Romero, B. (eds.): *Mujeres de un solo mundo: globalización y multiculturalismo*. Granada: Universidad de Granada, pp. 93-121

GREGORIO GIL, C. (2002c): "Mujeres inmigrantes, asociacionismo y participación", en *II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía, 267-274

GREGORIO GIL, C. (1998): *Migración femenina: su impacto en las relaciones de género*. Madrid: Narcea

GREGORIO GIL, C. (1997). *El estudio de las migraciones internacionales desde una perspectiva de género*. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

GUDMUNSDOTTIR, S. (2005): "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en McEwan, H. y Egan, K. (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 52-71.

GUERRA PAMERO, M. J. (2014a): "Cuerpos, géneros y diferencia (s).", *Daimon: Revista de filosofía*, 63,7-12.

GUERRA PAMERO, M. J. (2014b): "Feminismo transnacional, globalización y derechos humanos.", *Dilemata*, 15, 161-169.

GUERRA PAMERO, M. J. (2013): "Migraciones, género y ciudadanía. Una reflexión normativa.", *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 13, 201-210.

GUERRA PAMERO, M. J. (2012): "Género, migraciones y ciudadanía. Expandiendo la agenda feminista de investigación.", *Dilemata*, 10, 1-4.

GUERRA PAMERO, M. J. (2000): "¿Es inevitable el etnocentrismo? Aportaciones feministas a un debate en curso." *Thémata: Revista de filosofía*, 39, 59-64.

GUERRA PAMERO, M. J. (2002): "Feminismo y multiculturalismo: una tensa relación.", *Cuadernos del Ateneo*, 12, 10-12.

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.

JACKSON, P.W. (2005): "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza.", en McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (2005): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 25-51.

JODOROWSKY, A. y COSTA, M. (2011): *Metagenealogía: El árbol genealógico como arte, terapia y búsqueda del Yo esencial*. Madrid: Siruela.

JONES, T. S. (1997): "Un reenmarcamiento dialéctico del proceso de mediación", en Folger, J. P. y Jones, T. S. (1997): *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós, pp. 55-81.

JULIANO, D. (2012): "Género y trayectorias migratorias en época de crisis.", *Papers: Revista de Sociología*, 97, 3, 523-540.

JULIANO, D. (2011a): "La crisis y las mujeres de los sectores marginales.", en Dávila Legerén, A. (coord.): *La idea de crisis revisitada: variaciones e interferencias*. Universidad del País Vasco. Servicio de Publicaciones. p. 11-132.

JULIANO, D. (2011b): "Cultura y sexualidad.", en Villalba, C. y Álvarez, N. (coords.): *Cuerpos políticos y agencia: reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad*. Granada: Universidad de Granada. p. 21-44.

JULIANO, D. (2010): "El cuerpo fluido.", *Quadern de Psicologia*, 12, 2, 149-160.

JULIANO, D. (2008): "La construcción social de las jerarquías de género.", *Asparkia: Investigación feminista*, 19, 19-28.

JULIANO, D. (2005): "El saber de las mujeres.", en Freixas Farré, A. (coord.): *Abuelas, madres, hijas: la transmisión sociocultural del arte de envejecer*. Icaria. p. 15-32.

JULIANO, D. (2004): *Excluidas y marginales: una aproximación antropológica*. Valencia: Universidad de Valencia.

JULIANO, D. (2002): "La inmigración sospechosa y las mujeres globalizadas.", en Gregorio Gil, C. y Agrela Romero, B. (coords.): *Mujeres de un solo mundo: globalización y multiculturalismo*. Granada: Universidad de Granada. p. 123-134.

JULIANO, D. (2000): "Mujeres estructuralmente viajeras: estereotipos y estrategias.", *Papers: Revista de Sociología*, 60, 381-389.

- JULIANO, D. (1992): *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y Horas.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2001): *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (2002): *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (1998): *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Técnos.
- HABERMAS, J. (1997): *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Trotta.
- HANDKE, P. (1991): *Historia del lápiz*. Barcelona: Península.
- HAROUTUNIAN-GORDON, S. (2005): "El papel de la narrativa en la discusión interpretativa", en McEwan, H. y Egan, K. (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 150-168.
- HELLINGER, B. (2011): *Los órdenes del amor*. Barcelona: Herder.
- HELLINGER, B. (2012a): *El manantial no tiene que preguntar por el camino*. Alma Lepik.
- HELLINGER, B. (2012b): *Los órdenes de la ayuda*. Alma Lepik.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, J.I. (coords.) (2011): *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, G. (2008): "Propuesta metodológica para educar en mediaciones.", *Comunicar*, 31, XVI, 605-611.
- HOULTZ, A. (1997): "Versiones biográficas/versiones autobiográficas. Las entrevistas y el material autobiográfico como medio de comunicación y método para recabar información", *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 2, 18, 63-72.
- HUBERMAN, M. (2005): "Trabajando con narrativas biográficas.", en Mcewan, H. y Egan, K. (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 183-235.
- HUSSERL, E. (1989): *Idea de la fenomenología*. México: Fondo de Cultura Económico.
- IANNITELLI MUSCOLO, S.; LLOBET ESTANY, M. y TEJERO, E. (2008): "La mediación comunitaria como práctica de creatividad social y de construcción de ciudadanía.", *Documentación Social*, 148, 117-131.
- IBÁÑEZ, M. (2008). *La segregación ocupacional por sexo a examen. Características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis) número 123.
- IBÁÑEZ, J. (1994): *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- ILIE, L.; JAIME PÉREZ, A. y VITALARU, B. (2014): "Actuación del intérprete-mediador en el ámbito sanitario en situaciones comunicativas problemáticas y conflictos culturales.", *Panace@*, 15, 40, 218-234.

- INNERARITY, D. (2006): "El giro interpretativo", *Thémata: Revista de Filosofía*, 17, 263-283.
- IPP, H. (2009): "Nell: un puente para el self amputado. El impacto de la inmigración en términos de continuidades y discontinuidades del self.", *Clínica e Investigación Relacional*, 3, (1): 9-19.
- JABBAZ M. y MONCUSÍ, A. (2010): "Mediación intercultural 'natural'. Reflexiones a partir de una experiencia en Orriols." *Revista Migraciones* 27, 171-198.
- JACKSON, P. W. (2005): "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en McEwan, H. y Egan, K. (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 25-51.
- KASANDA LUMENBU, A. (2003): "Elocuencia y magia del cuerpo. Un enfoque negroafricano.", *Estudios de Asia y África*, XXXVIII, 3, 589-616.
- KAHN, J. S. (comp.) (1975): *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- KAPUSCINSKI, R. (2007): *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.
- KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S. S. (2000): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- KOHLI, M. (1993): "Biografía: relato, texto, método", en Marinas, J. M. y Santamarina, C. : *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp. 173-184.
- KORNBLIT, A. L. (2007): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos, p. 9-33.
- KOUROUMA, A. (2003): *Parole de griots*. Paris: Grandir.
- KOUROUMA, A. (2000): *Le griot homme de parole*. Paris: Grandir.
- KUSHNER, S. (2010): "Prólogo: Recuperar lo personal", en Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (coords.): *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro, p. 9-15.
- KVALE, S. (2011): *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LAINÉ, A. (1996): "De l' histoire du sujet au sujet de l' histoire", *Pratiques de Formation (Analyses)*, 31, 35-50.
- LALLY, K. A. (2011): *La inmigración subsahariana en España: imaginarios, experiencias y perspectivas de futuro de los subsaharianos en León*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- LACOMBA, J. (2006): *Guía de educación intercultural: la dimensión antropológica y pedagógica de la educación intercultural*. Valencia: Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de Inmigrantes.
- LAPEYRONNIE, D.(1996): "Les deux figures de l'immigré", en WIEVIORKA, M.(ed.): *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: La Découverte, pp. 251-266.

LARROSA BONDÍA, J. (2010): "Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia.", en Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (comps.): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, p. 87-116.

LARROSA BONDÍA, J. (2009a): "Experiencia y alteridad en educación.", en en Skliar, C. y Larrosa, J. (eds.): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens, p. 13-44.

LARROSA BONDÍA, J. (2009b): "Palabras para una educación otra.", en Skliar, C. y Larrosa, J. (eds.): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens, p. 189-203.

LARROSA, J. (comp.) (1995): *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.

LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M.; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J.; PADILLA CARMONA, M.T. y FREDA, M. F. (2014): "Mediación narrativa en formación de estudiantes universitarios.", 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, 77-89.

LEGAULT, G. (2000): *L'intervention interculturelle*. Quebec: Gaetan Morin, 131-132.

LE GRAND, J.-L. (1996): "Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire", *Pratiques de Formation (Analyses)*, 31, 103-119.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2015): "Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas.", *IJERI International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2014a): "La educación intercultural o aprendiendo a convivir en la diversidad cultural: una reflexión pedagógica inclusiva.", *Revista de Ciencias de la Educación*, 238, 143-162.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2014b): "La interculturalidad en el contexto universitario a través de las voces de estudiantes inmigrantes.", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 2, 155-166.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2013): "Relaciones interpersonales en contextos de Educación Intercultural: un estudio cualitativo.", *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 4, 109-128.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2012): "Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad.", *Curriculum*, 25, 57-75.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2011a): "Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva.", *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 69, 134, 5-30.

LEIVA OLIVENCIA, J.J. (2011b). "La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural.", *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4, 7, 43-56.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2010a): "Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas.", *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 22, 1, 67-84.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. (2010b): "La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva," *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.

LEIVA OLIVENCIA, J. J. y GÓMEZ GERDEL, M. A. (2015): "La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria.", *Revista de Educación Inclusiva*, 8, 2, 185-200.

LEMA TOMÉ, M. (2003): "Matrimonio poligámico, inmigración islámica y libertad de conciencia en España.", *Migraciones Internacionales*, 2, 2, 149-170.

LEVINAS, E. (2004): *La teoría fenomenológica de la intuición*. Salamanca: Sígueme.

LÉVINAS, E. (2001): *La huella del otro*. México: Taurus.

LESOURD, F. (2006): "Historias de vida de formación de personas adultas y ecología temporal", *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, XII, 45, 43-49.

LIE, R. (2009): "Comprender la hibridación. Hacia un estudio de los espacios de comunicación intercultural.", *Revista CIBOB d'Afers Internacionals*, 88, 43-52.

LINARES, J. L. (2005): *Las cartas terapéuticas: una técnica narrativa en terapia familiar*. Barcelona: Herder, 2005.

LITTLEJOHN, S. W.; SHAILOR, J. y PEARCE, W. B. (1997): "La estructura profunda de la realidad en la mediación", en Folger, J. P. y Jones, T. S. (1997): *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós, p. 105-124.

LLEVOT CALVET, N. y GARRETA BOCHACA, J. (2013): "La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano.", *RIS: Revista Internacional de Sociología*, 71, 1, 167-188.

LLEVOT, N. (2012): "La importancia del marabout en la educación de la sociedad senegalesa", *Arxius de Ciències Socials*, 26, 37-50.

LLEVOT, N. (2006): "Prospectiva y retrospectiva de la mediación intercultural en Cataluña." *Revista de Trabajo Social Portularia* 1:29-41.

LLORENT BEDMAR, V. y TERRÓN CARO, M. T. (2013): "La inmigración marroquí en España: género y educación.", *Estudios sobre educación*, 24, 37-59.

LLUCH BALAGUER, X. (2007): "Currículo intercultural: objetivos, contenidos, valores, educación.", en Besalú Costa, X. (2007): *Educar en sociedades pluriculturales*. Wolkers Kluwer, 123-140.

LÓPEZ, B. y TUTS, M. (2012): *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Madrid: Wolkers Kluwer.

LÓPEZ BELMONTE, J.L. (coord.) (2013): *Diversidad cultural y educación intercultural*. Melilla: GEEPP.

- LÓPEZ CARRETERO, A. (2010): "Un movimiento interior de vida.", en Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (comps.): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, p. 211-224.
- LÓPEZ ENAMORADO, D. (2003): "Mujeres marroquíes en transición.", *Thémata: Revista de Filosofía*, 31, 101-118.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (2007): "La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial", *REVISTA QURRICULUM*, 20, 11-37.
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1991): "Exigencias educativas del modelo de investigación-acción.", *Enseñanza*, 8, 131-144.
- 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.
- LOZANO MARTÍNEZ, J.; ALCARAZ GARCÍA, S. y COLÁS BRAVO, M. P. (2013): "Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia.", *Educación XXI*, 16, 1, 210-232.
- LUHMANN, N. (1996): *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- LUNA BLANCO, M. D. (2011): *Percepción visual*. Madrid. Trotta.
- LURBE PUERTO, K. (2005): *La enajenación de I@s Otr@s. Estudio sociológico sobre el tratamiento de la alteridad en la atención a la salud mental en Barcelona y París*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- LLORENT-BEDMAR, V. y COBANO-DELGADO, V. (2011): "Igualdad de oportunidades de las mujeres en el sistema educativo de Marruecos: estudio comparado.", en Vázquez Bermúdez, I.: *Logros y retos: Actas del III Congreso universitario nacional "Investigación y Género"*. Sevilla: Unidad de Igualdad Universidad de Sevilla. p. 1065-1075.
- MAALOUF, A. (2006): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MAFFESOLI, M. (1993): "El ritual y la vida cotidiana como fundamentos de las historias de vida", en Marinas, J. M. y Santamarina, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp. 109-117.
- MALIK LIÉBANO, B. y HERRAZ RAMOS, M. (2005): "Mediación intercultural: bases conceptuales e intrdocción.", en Malik Liéban, B. y Herraz Ramos, M.: *Mediación intercultural en contextos socioeducativos*. Málaga: Aljibe, 17-29
- MAFFIA, M. (2013): "Reflexiones metodológica sobre algunas contribuciones de la terapia sistémica a un estudio antropológico de la familia." *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 3, 2.
- MANCILLA, J. (2014): "El docente (de hoy) en el contexto de la escuela inclusiva e intercultural: formación permanente, dedicación y compromiso.", *Revista Fuentes*, 15, 261-280. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2014>.
- MAMMAR, F. y GIMÉNEZ ROMERO, C. (2004a): "Información básica sobre el servicio de mediación social intercultural (S.E.M.S.I.)", *Quadern CAPS*, 32, 63-67.

MANEN, M. van (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

MANZANOS, C. (1999): *El grito del otro: arqueología de la marginación racial*. Madrid: Técnos.

MAQUIEIRA D'ANGELO, V. (2011): "Mujeres, globalización y derechos humanos: reflexiones desde la categoría de 'tensión'." , *Pensamiento Iberoamericano*, 9, 21-41.

MAQUIEIRA D'ANGELO, V. (2010): *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Madrid: Cátedra.

MAQUIEIRA D'ANGELO, V. (coord.) (1997): *Género, clase y etnia en los nuevos procesos de globalización: XII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la mujer*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Instituto Universitario de Estudios de la Mujer.

MAQUIEIRA D'ANGELO, V.; GREGORIO GIL, C. y GUTIÉRREZ LIMA, E. (2000): "Políticas públicas, género e inmigración", en PÉREZ CANTÓ, Pilar (ed.): *También somos ciudadanas*. Madrid: Instituto Universitario de estudios de la Mujer / Universidad Autónoma de Madrid. pp. 371- 442

MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C. (1993): *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

MÁRQUEZ LEPE, E. y GARCÍA-CANO TORRICO, M. (2012): *Educación intercultural y comunidades de aprendizaje: alianzas, compromisos y resistencias en el escenario escolar andaluz*. Los libros de la Catarata.

MARRONE, M. y DIAMOND, N. (2001): *La teoría del apego: un enfoque actual*. Madrid: Psimática.

MARSAL, J. F. (1974): "Historias de vida y ciencias sociales", en Balán, J. (et al.)(1974): *Las historias de vida en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 43-63.

MARTÍ, J. (2012a): "África: cuerpos colonizados, cuerpos como identidades.", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVII, 1, 319-346.

MARTÍ, J. (2012b): "La presentación social del cuerpo en el contexto de la globalización y la multiculturalidad.", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVII, 1, 9-17.

MARTÍN MUÑOZ, G. y LÓPEZ SALA, A. M. (2003): *Mujeres musulmanas en España: el caso de la inmigración femenina marroquí*. Madrid: Instituto de la Mujer.

MARTÍNEZ DELGADO, M. (2014): *La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de México.

MARTÍNEZ DE MURGUÍA, B. (1999): *Mediación y resolución de conflictos: una guía introductoria*. México: Paidós.

MARTÍNEZ PÉREZ, A.; SORIANO AYALA, E. y MAYORAL CARRASCO, R. (2015): "Familias transnacionales de madres migrantes de Marruecos a España y su transmisión de valores culturales.", *Methaodos: Revista de Ciencias Sociales*, 3, 1, 64-77.



MARTÍNEZ USARRALDE, M. J.; SALUQUILLO MATEO, P. y GARCÍA RAGA, L. (2012): "Identidad y responsabilidades socioeducativas del mediador escolar y del mediador intercultural: hacia una clarificación de funciones.", *Mediaciones Sociales*, 11, 2, 56-81.

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, 353-376.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2007): "Análisis comparado de las funciones educativas implícitas y explícitas de los mediadores culturales de las oficinas de Acogida al Alumnado Inmigrante en la Comunidad Valenciana." Comunicación presentada en el V Congreso sobre Inmigración en España *Migraciones y desarrollo humano*, 22 marzo, Valencia.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. y GARCÍA LÓPEZ, R. (2009): *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

MARTÍNEZ VEIGA, U. (1997): *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Trotta.

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.

MASSÓ GUIJARRO, E. (2011). *Migración senegalesa en España: (matrias) de hospitalidad y cosmopolitismo.*, en García Castaño, F. J. y Kressova, N. (coords.): *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, pp. 1159-1168.

MATA, M. L. DE LA y SANTAMARÍA, A. (2010): "La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural.", *Revista de Educación*, 353, 157-186.

MATURANA, H. y VARELA, F. (1998): *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

M'BITI, J. S. (2007): *Entre dios y el tiempo. Religiones tradicionales africanas*. Editorial Mundo Negro.

McEWAN, H. y EGAN, K. (comps.) (2005): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

McLAREN, P. (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

McNAMEE, S. y GERGEN, K. J. (1996): *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.

MEDINA BRAVO, P. y RODRIGO ALSINA, M. (2005): "Las emociones como barreras y como accesos a la diversidad cultural", *Redes: Revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*, 2, 19-28

- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (2013): "Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva", *Educación y Futuro*, 29, 157-178.
- MÉLICH, J. C. (1998): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- MÉLICH, J. C. (1994): *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Ánthropos.
- MENÉNDEZ ALZAMORA, M. (2012): "El horizonte político de la inclusión: ciudadanía e inmigración en España.", *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 67-74.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (2013): "Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva", *Educación y Futuro*, 29, 157-178.
- MERLEAU-PONTY, M. (2003): *El mundo de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MERLEAU-PONTY, M. (1999): *Fenomenología de la percepción*, Editorial Altaya, Barcelona, 1999
- MERLEAU-PONTY, M. (1986): *El ojo y el espíritu*, Editorial Paidós, Barcelona.
- MERNISI, F. (2006): *El harén en Occidente*. Espasa.
- MERNISSI, F. (2005): *El hilo de Penélope. La labor de las mujeres que tejen el futuro de Marruecos*. Barcelona: Mondadori.
- MERNISSI, F. (2003): *El poder olvidado. Las mujeres antes un Islam en cambio*. Madrid: Icaria.
- MERNISSI, F. (2000): *Marruecos a través de sus mujeres*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MERNISSI, F. (1995): *Sueños en el umbral. Memorias de una niña del harem*. Barcelona: Muchnik.
- McDOWELL, L. (2000): *Género, identidad, lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.
- McEWAN, H. y EGAN, K. (comps.) (2005): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McNAMEE, S. y GERGEN, K. J.(1996): *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- MILLS, C. W. (1993): *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MIGUEL, V. DE; LUBBERS, M. J.; SOLANA SOLANA, M. y RODRÍGUEZ GARCÍA, D. (2015): "Evaluación de la integración relacional de los inmigrantes en uniones mixtas a partir del análisis de redes personales.", *REIS Revista Española de Investigación Social*, 150, 151-172.

MIGUEL LUKEN, V. de; LUBBERS, M. J.; SOLANA SOLANA, M. y RODRÍGUEZ GARCÍA, D. (2015): "Evaluación de la integración relacional de los inmigrantes en uniones mixtas a partir del análisis de redes personales.", *REIS Revista Española de Investigación Social*, 150, 151-172.

MIGUÉLEZ, F. y LÓPEZ-ROLDÁN, P. (2014): *Crisis, empleo e inmigración en España: un análisis de las trayectorias laborales*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

MIJARES MOLINA, L. y RAMÍREZ FERNÁNDEZ, Á. (2008): "Mujeres, pañuelo e islamofobia en España: un estado de la cuestión.", *Anales de Historia Contemporánea*, 24, 121-135.

MIJARES MOLINA, L. y RAMÍREZ FERNÁNDEZ, Á. (2005): "Gestión del Islam y de la inmigración en Europa: tres estudios de caso.", *Migraciones*, 18, 77-104.

MOLINA PETIT, C. (2000): "Debates sobre el género", en AMORÓS, C. (ed.): *Feminismo y Filosofía*. Madrid: Síntesis, p. 255-284.

MOLPECERES ÁLVAREZ, L. (2012): "Situación laboral de las mujeres inmigrantes en España", *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30, 1, 91-113.

MONBARON, J. (2007): "La compétence biographique des formatrices et des formateurs d'adultes comme soutien aux transitions de l'existence", *Carrierologie*, 11 (1), 49-159.

MOORE, C. W. (1997): "La comunicación y la influencia del mediador en las intervenciones de manejo del conflicto", en Folger, J. P. y Jones, T. S. (1997): *Nuevas direcciones en mediación. Investigación y perspectivas comunicacionales*. Buenos Aires: Paidós, p. 285-300.

MORA QUIÑONES, N.G.; ÁLVAREZ PÉREZ, P. y GONZÁLEZ VÉLEZ, M. (2012): "Diversidades familiares vinculadas a la inmigración.", *Portularia*, XII, 45-55.

MORALES GONZÁLEZ, J. (2005): *Teoría narrativa de la psicología social en el modo de ser literario*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.

MORENO, S. (2014): "Trayectorias laborales, género e inmigración: la doble cara de la segregación horizontal.", en Miguélez, F. y López-Roldán, P. (2014): *Crisis, empleo e inmigración en España: un análisis de las trayectorias laborales*. Barcelona: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona. p. 145-180.

MORENO, M. P. y RÍOS RODRÍGUEZ, M. L. (2012): "Sin nosotras el mundo no se mueve: mujeres inmigrantes en España: género y cultura en el contexto laboral.", *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12, 2, 3-31.

MORENO MAESTRO, S. (2006): *Aquí y allí, viviendo en los dos lados. Los senegaleses de Sevilla, una comunidad transnacional*. Sevilla: Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía.

MORIN, F. (1993): "Prácticas antropológicas e historias de vida", en Marinas, J. M. y Santamarina, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp. 81-107.

- MOSCATO, G. (2012): "Familias interculturales en España: análisis de la satisfacción vital.", *Portularia*, XII, 35-43.
- MUNERA, P. (2007): "El modelo circular narrativo de Sara Cobb y sus técnicas.", *Portularia*, VII, 1-2, 85-106, 2007.
- MUÑOZ SEDANO, A, (1998): "Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos.", *Revista Complutense de Educación*, 9, 2, 101-135.
- NACIONES UNIDAS (2014): *La situación demográfica en el mundo*. Nueva York: Naciones Unidas.
- NAÏR, S. y DE LUCAS, J. (1998): *El desplazamiento en el mundo. Inmigración y temáticas de identidad*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- NARANJO, C. (2009): *La vieja y novísima Gestalt. Actitud y práctica de un experiencialismo ateo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- NARANJO, C. (2007): *Por una gestalt viva*. Vitoria: La Llave.
- NARANJO, C. (2004): *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.
- NASH M. (2006a): "Feminismos del siglo XXI", *Lectora: Revista de dones i textualitat*, 12, 101-106.
- NASH, M. (2006b): "Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina.", *CIBOD*, 73-74,
- NASH, M.; BENACH, N. y TELLO i ROBIRA, R. (eds.) (2005): *Inmigración, género y espacios urbanos: los retos de la diversidad*. Barcelona: Bellaterra.
- NASH, M. y MARRE, D. (2001): *Multiculturalismo y género: perspectivas interdisciplinarias*. Barcelona: Bellaterra.
- NATHAN, T. (2006): "Le thérapeute doit négocier avec l'invisible", *L'entretien du mois. La Recherche*, 403, 64-67.
- HATHAN, T. (2000a): "Psychothérapie et politique. Les enjeux théoriques, institutionnels et politique de l'ethnopsychiatrie.", *Genèses*, 38, 136-159.
- NATHAN, T (2000b): "Corps d'humains, corps de djinns.", *Présentation*, 12/13.
- NATHAN T. (1993): *Fier de n'avoir ni pays ni ami, quelle sottise c'était. Principes d'ethnopsychanalyse*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- NATHAN T. (1988): *Le sperme du Diable. Eléments d'ethnopsychothérapie*. Paris: P.U.F.
- NATHAN T. (1986): *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. Paris: Dunod.
- NATÓ, A., RODRÍGUEZ, G. Y CARBAJAL, L. (2005). *Mediación Comunitaria. Conflictos en el escenario social urbano*. Hermosillo, Sonora, México: Centro internacional de estudios sobre democracia y paz social.
- NENÉNDEZ ALZAMORA, M. (2012): "El horizonte político de la inclusión: ciudadanía e inmigración en España.", *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 67-74.

NEUBURGER, R. (1997): *La familia dolorosa: mitos y terapias familiares*. Barcelona: Herder.

NÍKLEVA, D. (2012): “La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera.”, *RESLA*, 25, 165-187.

NÍKLEVA, D. G. (2011): “Aspectos culturales y pedagógicos del choque cultural para inmigrantes de origen búlgaro en Andalucía.”, *MarcoELE: Revista de Didáctica ELE*, 13, 1-11.

N’SELE, K. (1986): “Le griot: le porteur de la parole en Afrique”, *Jeu: Revue de Théâtre*, 39, 63-66.

OCHOA PALOMO, C. (2011): “Histoires de vie: entre la reconnaissance et la reconstruction. Les chemins de l’identité dans les expériences migratoires et les relations interculturelles, », en González Monteagudo, J. (coord.) : *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire*. Paris: L’Harmattan, p. 139-165.

OCHOA PALOMO, C. (2004): “El método biográfico y la educación intercultural.”, *Diálogos: Educación y Formación de Personas Adultas*, 38 (2), 31-42.

OCHOA PALOMO, C. y GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2013): “La fotobiografía como técnica de formación y de desarrollo personal.”, *Simposio Internacional de Narrativas y Educación: Historias de vida, infancias y memorias*. Medellín (Colombia) [https://www.researchgate.net/publication/260159364\\_La\\_fotobiografia\\_como\\_tcnica\\_de\\_formacin\\_y\\_de\\_desarrollo\\_personal](https://www.researchgate.net/publication/260159364_La_fotobiografia_como_tcnica_de_formacin_y_de_desarrollo_personal).

OLVEIRA OLVEIRA, M. E. (et al.) (2005): “Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención”, *Revista de Investigación en Educación*, 2, 89-108.

OLVERA, A. y HELLINGER, B. (2010): *Inteligencia Transgeneracional. Sanando las heridas del pasado*. México: CUDEC.

OLVERA, A. y SCHNEIDER, S. (2007): “Los conflictos de los alumnos en la escuela como una expresión de amor a su familia”, *Aula de Innovación Educativa*, 158, 15-17.

OPAM Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones. Tema OPAM nº 10. <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/>

ORANGE, D.M. (2013): *El desconocido que sufre: Hermenéutica para la práctica clínica cotidiana*. Madrid: Cuatro Vientos.

ORANGE, D.M. (2012): *Pensar la práctica clínica*. Madrid: Cuatro Vientos.

OROZCO, A., PAIEWONSKY, D. Y GARCÍA, M. (2008). *Cruzando Fronteras II: Migración y desarrollo desde una perspectiva de género*. INSTRAW.

ORTEGA, BEVIA, F. J. (2001): *Terapia familiar sistémica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ORTÍZ COBO, M. (2006): “La mediación intercultural en contextos: reflexiones acerca de una etnografía escolar.”, *Revista de Educación*, 339, 563-594.

OSO, L. (2008). *Migración, género y hogares transnacionales*. En GARCIA, J. y LACOMBA, J. "La inmigración en la sociedad española: una radiografía multidisciplinar". Barcelona: Bellaterra.

OSO, L. (2004). *El empresariado étnico como una estrategia de movilidad social para las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer.

PARELLA RUBIO, S. (2013): "El retraso de la recuperación económica y sus efectos sobre la fuerza de trabajo inmigrante.", *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, 1, 195-205.

PARELLA RUBIO, S. (2012): "Familia transnacional y redefinición de los roles de género. El caso de la migración boliviana en España.", *Papers: Revista de Sociología*, 97, 3, 661-684.

PARELLA RUBIO, S. y CAVALCANTI, L. (2010): "La inmigración brasileña y su incorporación en el mercado de trabajo español.", *Inguruak: Soziologia eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria (Revista vasca de sociología y ciencia política)*, 0, 244-251.

PARELLA RUBIO, S. (2009): "La gestión política del género y la mujer inmigrante.", en Zapata Barrero, R.: *Políticas y gobernabilidad de la inmigración en España*. Barcelona: Ariel, p. 207-226.

PARELLA RUBIO, S. y SAMPER SIERRA, S. (2008): "Las estrategias de conciliación del ámbito laboral y familiar de las mujeres de origen inmigrante.", en García Roca, J. y Lacomba Vázquez, J.: *La inmigración en la sociedad española: una radiografía multidisciplinar*. Barcelona: Bellaterra. p. 587-606.

PARELLA RUBIO, S. (2007): "Factores explicativos de los discursos y estrategias de conciliación del ámbito laboral y familiar de las mujeres inmigradas no comunitarias en España.", *Papers: Revista De Sociología*, 85, 157-175.

PARELLA RUBIO, S. (2006): "Una revisión de la posición de las mujeres inmigrantes no comunitarias en el mercado de trabajo español.", *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 190-191, 193-218.

PARELLA RUBIO, S. (2005): "Segregación laboral y "vulnerabilidad social" de la mujer inmigrante a partir de la interacción entre clase social, género y etnia.", en Solé, C. y Flaquer, Ll.: *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración/Instituto de la Mujer, p. 97-138.

PARELLA RUBIO, S. (2003): *Mujer, inmigrante y trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.

PARELLADA, C. (2012): "Mostrando los vínculos, urdiendo las redes, mirando al futuro: el fascinante mundo de la pedagogía sistémica", *Innovación Educativa*, 211, 11-17.

PARELLADA, C. y TRAVESET, M. (2007): "Un proyecto para la investigación y el desarrollo de herramientas y estrategias prácticas en pedagogía sistémica", *Aula de Innovación Educativa*, 158, 21-24.

- PARRILLA, A. (2009): "¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa.", *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- PASCUAL, J. C. (2007): "Pertenencia y orden: aplicando la pedagogía sistémica a la tutoría de secundaria", *Aula de Innovación Educativa*, 158, 33-36.
- PAYNE, M. (2002): *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- PEIRÓ I GRÈGORY, S. y MERMA MOLINA, G. (2012): "La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores.", *Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 13, 127-139.
- PEÑARRUBIA, F. (2008): *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- PERLS, F. (2008): *Sueños y existencia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- PERLS, F. (2007): *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (2010): "La experiencia de la diferencia en la investigación.", Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (comps.): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, p. 117-135.
- PÉREZ GONZÁLEZ, N. (2007): "Interculturalidad, ¿un ámbito de la mediación?", *Portularia*, VII, 1-2, 107-122.
- PÉREZ MARÍN, M.; MOLERO ZAFRA, M. y MONTONYA CASTILLA, I. (2012): "Heráldica y psicología: un acercamiento entre representaciones de la identidad familiar y personal.", *Emblemata*, 18, 313-343.
- PETITCLERC, J.-M. (2007): «La mediación social», en García Castaño, J. (ed.): *Lecturas para mediación intercultural: comprendiendo y construyendo la mediación intercultural*. Laboratorio de estudios interculturales. Universidad de Granada.
- PINEAU, G. (2007): "Les réflexions sur les pratiques au coeur du tournant réflexif." Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educación Universidad Diego Portalis - Chile 10/01/2007 <http://www.barbier-rd.nom.fr/Pineau.chilireflexions.pdf>
- PINEAU, G. (2006a): "Les histoires de vie comme arts formateurs de l'existence.", Communication au 2nd Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto) biografica (CIPA): Tempo, narratives e ficções : a inveção de si. 10-14 Setembro 2006 - Salvador Bahia (Brasil)
- PINEAU, G. (2006b): "Les histoires de vie en formation: genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle", *Educ. Pesqui.*, Ago 2006, vol.32, no.2, p.329-343. [http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/fr\\_a09v32n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/fr_a09v32n2.pdf)
- PINEAU, G. (1996): "Les histoires de vie comme art formateur de l'existence", *Pratiques de Formation (Analyses)*, 31, 65-79.
- PINEAU, G. (1983): *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Saint-Martin.

- PLUMMER, K. (1989): *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S. y RAYBAUT, P. (1983): *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- POLSTER, E. y POLSTER, M. (2005): *Terapia gestáltica. Perfiles de teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PONZIO, A. (1998): *La revolución bajtiniana. El pensamiento del Bajtín y la ideología contemporánea*. Madrid: Cátedra.
- POSADA KUBISSA, L. (2010): "Igualdad, epistemología y género: desde un horizonte ético-político.", *Quaderns de Psicologia*, 12, 2, 81-91.
- POSADA KUBISSA, L. (2006): "Sobre multiculturalismo y feminismo: Diferencia cultural y universalidad.", en Cobo Bedía, R. (coord.): *Interculturalidad, feminismo y educación*. Libros de la Catarata, 77-98.
- PRADA DE PRADO, J. de, y LÓPEZ GIL, J. A. (2008): "La mediación como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar", *Documentación Social*, 148, 99-116.
- PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- PUJAL LLOMBART, M. Y AMIGOT LEACHE, P. (2010): "El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo.", *Quaderns de Psicologia*, 12, 2, 131-148.
- QURESHI BURCKHARDT, A. (et al.) (2009): "La mediación intercultural sociosanitaria: implicaciones y retos.", *Norte de Salud Mental*, 35, 56-66.
- QURESHI BURCKHARDT, A, COLLAZOS, F. (2005): "El modelo americano de competencia cultural psicoterapéutica y su aplicabilidad en nuestro medio.", *Papeles Psicólogo* nº 27.
- RAGA GIMENO, F. (2014): "Etnopsiquiatría como mediación intercultural.", *Panace@*, 15 (40), 290-300.
- RAGA GIMENO, F. (2006): "Comunicación intercultural y mediación en el ámbito sanitario.", *Revista española de lingüística aplicada*, pp.217-219.
- RAMÍREZ FERNÁNDEZ, Á. (2004a): "¿Oriente es Oriente? Feminismo e islamismo en Marruecos.", *Revista Internacional de Sociología*, 39, 9-33.
- RAMÍREZ FERNÁNDEZ, Á. (2004b): "Marruecos, un espacio para el desarrollo. Tres cuestiones sobre la cooperación.", *Revista española de Desarrollo y Cooperación*, 14, 29-47.
- RAMÍREZ FERNÁNDEZ, Á. (1997): *Migraciones, género e Islam*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- RAMÍREZ GOICOECHEA, E. (1996): *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid: CIS.



RAMOS, R. (2001): *Narrativas contadas, narraciones vividas. Un enfoque sistémico de la terapia narrativa*. Barcelona: Paidós.

RASCÓN GÓMEZ, M. T. (2012): "El rol de las mujeres inmigrantes marroquíes establecidas en España.", *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 2, 157-178.

RASCÓN GÓMEZ, M. T. (2011): "Valores y concepciones socioeducativas de las familias inmigrantes marroquíes.", *Dedica, Revista de Educação e Humanidades*, 1, 213-232.

REBOLLO, M. A. y HORNILLO GÓMEZ, I. (2010): "Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales.", *Revista de Educación*, 353, 235-263.

REQUEJO, F. y ZAPATA-BARRERO, R. (2002): "Multiculturalidad y democracia", en ANTÓN, J. (coord.): *Las ideas políticas en el siglo XXI*. Barcelona: Ariel.

RETORTILLO OSUNA, A. (et al.) (2008): "Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo.", *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo*, 7, 123-139.

RICHARTE VIDAL, I. y DÍE OLMOS, L. (2008): "La mediación intercultural y la puerta hacia otro mundo posible.", *Documentación Social*, 148, 133-155.

RICOEUR, P. (2006): *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.

RICOEUR, P. (2005): *Sobre la traducción*. Barcelona: Paidós.

RICOEUR, P. (1987): *Tiempo y narraciones*. Madrid: Cristiandad.

RIDAO RODRIGO, S. (2010): "Técnicas de mediación. Reflexiones sobre su aplicación en contextos comunicativos interculturales.", *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, 47,

RIVAS FLORES, J. I. (2010): "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa", en Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (coords.): *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro, p. 9-15.

RIVAS FLORES, J. I.; LEITE MÉNDEZ, A. F.; CORTÉS GONZÁLEZ, P.; (et al.) (2010): "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones.", *Revista de Educación*, 353, 187-210.

RODRIGO ALSINA, M. (1999): *Comunicación intercultural*. Barcelona: Antropos

RODRÍGUEZ CALA, A. Y N. LLEVOT. 2011. "La mediación intercultural: una realidad en los hospitales." Pp.1065-1073 en *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, coordinado por J. García Castaño y N. Kressova. Granada: Instituto de Migraciones.

RODRÍGUEZ NAVARRO, H.; GALLEGO LÓPEZ, B.; SANSÓ GALIAY, C.; et al. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 1, 101-112. <http://www.aufop.com>

RODRÍGUEZ SIMÓN, M. J. (2007): "Reconocimiento, confianza y colaboración, tres palabras clave para la educación", *Aula de Innovación Educativa*, 158, 31-32.

- ROMERO RODRÍGUEZ, S. et al. (2012): "El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: algunas aportaciones", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 2, 4-21.
- ROMERO RODRÍGUEZ, S. (2008): "Técnicas para la orientación desde el enfoque del desarrollo de la carrera", *Revista Tavira*, 24, 55-75.
- ROMERO S. (2004): "Aprender a construir proyectos profesionales y vitales", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15, 2, 337-354.
- RONDÓN GARCÍA, L. M. (2011): "Modelos de mediación en el medio multiétnico.", *Trabajo Social*, 13, 153-169.
- ROQUE, M. A.: *Mujer y migración en el Mediterráneo occidental: tradiciones culturales y ciudadanía*. Icaria/Institut Català de la Mediterrània.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. y ISPIZUA, M. A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; RUIZ VIEYTEZ, e. J. y VICENTE TORRADO, T. L. (1999): *Los inmigrantes irregulares en España. La vida por un sueño*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAID, E. W. (2002): *Orientalismo*, Madrid, Debate.
- SAID, E. W. (1996): *Cultura e Imperialismo*, Barcelona, Anagrama.
- SALLÉ, MA., MOLPECERES, L., ÓNGIL, M. (2009). *Análisis de la situación laboral de las mujeres inmigrantes: modalidades de inserción, sectores de ocupación e iniciativas empresariales*. Colección Estudios Nº 110. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SAMPER SIERRA, S. (2003): "Procesos de transformación de las creencias religiosas entre las mujeres inmigrantes marroquíes en España.", *Migraciones*, 13, 107-135
- SANAGOGO, B. (2008): "La evolución de la escritura africana de expresión francófona. De la oralidad a la escritura", *Estudios de Asia y África*, 2 (136), v. 43, 487-499.
- SÁNCHEZ FONTALVO, I. M. (2011): "Enfoques y modelos de educación intercultural.", *Revista Praxis*, 7, 30-41.
- SÁNCHEZ TERUEL, D. y ROBLES BELLO, M. A. (2013): "Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica.", *REOP*, 2, 42, 24 – 36.
- SANTAMARÍA, E. (2002): *La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Ánthropos.
- SANTAMARINA, C. y MARINAS, M. (1995): "Historias de vida e historia oral", en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 257-285.
- SANTANA FALCÓN, R. (2013): "El mediador cultural en los servicios públicos: una nueva profesión.", *Estudios de Traducción*, 3, 33-43.
- SANTOS REGO, M.A. (2011): "Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva.", *Bordón*, 4, 63, 123-135.

SANTOS REGO, M.A.; CERNADAS RÍOS, F.X. y LORENZO MOLEDO, M.M. (2014): "La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 2, 123-137.

SANZ, F. (2008): *La fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. Barcelona: Kairós

SARASOLA SÁNCHEZ-SERRANO, J. L.; MALAGÓN BERNAL, J. L., BARRERA ALGARÍN, E. (2006): "Análisis y aplicación de algunas técnicas de intervención social en el desarrollo de la mediación intercultural.", *Portularia*, VI, 1, 59-66.

SASSEN, S. (2013). *Inmigrantes y ciudadanos. De las migraciones masivas a la Europa fortaleza*. Madrid: Siglo XXI

SAUL, A. M. (coord.) (2002): *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas*. México: Siglo Veintiuno.

SCHAPPER, D. (1988): "Modernidad y aculturaciones a propósito de los trabajadores emigrantes", en TODOROV, T.: *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Júcar, pp. 173-205.

SCHOCH DE NEUFORM, S. (2000): *La relación dialogal en terapia gestalt*. Ferrol: Sociedad de Cultura Valle-Inclán.

SEDAR SENGHOR, L. (1999): *Obra poética*. Madrid: Cátedra.

SEGURA I MAS, A. (1994): *El Magreb: del colonialismo al islamismo*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

SEMSI. (2002). *El Servicio de Mediación Social Intercultural SEMSI*. Madrid: Área de servicios sociales del Ayuntamiento de Madrid.

SHUALI, T. (2012): "Algunos modelos de Educación Intercultural: el debate entre los contenidos y los destinatarios.", en Díe, L. (coord.) (2012): *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural*. Valencia: CeiMigra/Bancaja, p. 66-81.

SHÜTZ, A. (1993): *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

SISTO, V. (2008): "La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea", *Psicoperspectivas*, VII, 114-136.

SKLIAR, C. (2010): "La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia.", Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (comps.): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, p. 136-152.

SKLIAR, C. (2009): "Fragmentos de experiencia y alteridad.", en Skliar, C. y Larrosa, J. (eds.): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens, p. 143-160.

SKLIAR, C. y LARROSA, J. (eds.) (2009): *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

- SOLE, C. y PARELLA RUBIO, S. (2009): "De asalariados a autoempleados. Una aproximación a las causas de las iniciativas empresariales de los inmigrantes en España.", *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, 2, 31-50.
- SORIANO AYALA, E. (2012): "Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa.", *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 10, 49-62, [www.rinace.net/reice\( numeros/arts/vol10num4/art4.pdf](http://www.rinace.net/reice( numeros/arts/vol10num4/art4.pdf)
- SORIANO AYALA, E. y PEÑALVA VÉLEZ, A. (2011): "Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación.", *Aula Abierta*, 39, 1, 117-130.
- SORIANO AYALA, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, A. J. (2010). El poder educativo de las asociaciones de inmigrantes en las escuelas multiculturales. *RELIEVE*, 16, 1, 1-20. [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_3.htm)
- SORIANO AYALA, E. (coord.) (2007): *Educación para la convivencia intercultural*. La Muralla.
- SORIANO AYALA, E. (coord.) (2006): *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid: La Muralla.
- STAKE, R. E. (2007): *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- STEINGRESS, G. (2012): "Parejas mixtas e hibridación transcultural en España. Reflexiones sobre un nuevo fenómeno desde perspectivas comparativas a nivel europeo.", *Papers*, 97, 1, 11-37.
- SUARES, M. (1999): *Mediación. Conducción de disputa, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- SUÁREZ BASTO, O. E. (2008): "La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula, marco para una pedagogía de la convivencia.", *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4, 1, 187-199.
- TAYLOR, C. (1993): *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: FCE.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós
- TERRÓN CARO, M. T. y CÁRDENAS RODRÍGUEZ, R. (2011): "La educación familiar desde la perspectiva de la mujer en Marruecos.", en García Castaño, F. J. y Kressova, N.: *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Universidad de Granada. p. 589-599.
- TODOROV, T. (1998): *El hombre desplazado*. Madrid: Taurus.
- TODOROV, T. (1981): *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- TOMÁS, J. y FARRÉ, A. (2009): *Los estudios africanos en España: balance y perspectivas. Documentos CIDOB, Serie Desarrollo y Cooperación*, nº 4.
- TOMÉ DA MATA, E. (2013): "La mediación intercultural: profundizando en el concepto de cultura.", *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 8, 311-318.

- THOMPSON, Paul (1993): "Historias de vida en el análisis del cambio social", en MARINAS, J. M. y SANTAMARINA, C.: *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, pp.65-80.
- TRAHAR, S. (2010): "La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior.", *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 3, 49-62.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- TOURAINÉ, A.; WIEVIORKA, M.; FLECHA, R. (et al.) (2004): *Conocimiento e Identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure.
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos Vivir Juntos? Iguales Y Diferentes*. Madrid: PPC Editorial.
- TOURAINÉ, A. (1995): "¿Qué es una sociedad multicultural?", *Claves de Razón Práctica*, 56, 14-25.
- TOURAINÉ, A. (1994): *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de hoy.
- TOURINIÁN LÓPEZ, J. M. (2013): "Educación intercultural, sí o no: entre el cajón de sastre y la simplificación reduccionista, el sentido de la educación.", *Revista de Investigación en Educación*, 11, 2, 7-32. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- TOURINIÁN LÓPEZ, J. M. (2013): "Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural.", *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- TOURNEUX, H. (dir.) (2008): *Langues, cultures et développement en Afrique*. Paris: Karthala
- TOUZARD, H. (1981): *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder.
- TRAVESET, M. (2012): "Metodología CAMP(O): un modelo de orientación psicopedagógica y atención a la diversidad desde la pedagogía sistémica", *Innovación Educativa*, 211, 18-23.
- TRAVESET, M. (2011): *Pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- TUBERT, S. (2010): "Los ideales culturales de la feminidad y sus efectos sobre el cuerpo de las mujeres", *Quaderns de Psicologia*, 12, 2, 161-174.
- UNESCO (2013): *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris: UNESCO.
- UNESCO International Bureau of Education (2011): *Données mondiales de l'éducation*. VII Ed. 2010/2011. Sénégal.
- URANGA, M. (1998). "Mediación, negociación, y habilidades para el conflicto en el marco escolar.", en Casamayor, G. (coord.): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Grao.
- URETA BUXEDA, X. (2014a): "Hacer de la experiencia vivida una tesis doctoral", Comunicación presentada en el II CICED, Granada 25, 26 y 27 de junio de 2014.

- URETA BUXEDA, X. (2014b): *Vers la identitat del pedagog: una construcció vital i professional*. Tesis doctoral. Universitat Internacional de Catalunya.
- URRUELA ARNAL, I. y BOLAÑOS CARTUJO, I. (2012): "Mediación en una Comunidad Intercultural.", *Anuario de Psicología Jurídica*, 22, 119-126.
- URTEAGA, E. (2010): "Los modelos de integración en Europa.", *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26, 2,
- VALLE FLORES, E. et al. (2012): *Guía multimedia de recursos para la educación intercultural*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones.
- VALLE FLORES, R.E. y BAELO ÁLVAREZ, R. (coords.) (2013): *Respuesta educativa a la población inmigrante: la educación intercultural*. León: Universidad de León.
- VALLEJO PEÑA, F. A. (2012): "Modernidad, formación y empleo en el Marruecos de las mujeres.", *Papers: Revista de Sociología*, 97, 4, 899-924.
- VALLESCAR, D. de (2000): *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad: hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: PS.
- VARGAS, I. (2012): "La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos", *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.
- VV.AA. (2005): *La educación en contextos multiculturales*. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- VELASCO, M. (2006): *Senegaleses en España. Conexiones entre origen y destino*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- VERNET, T. (2012): "Una organización de centro desde una mirada sistémica", *Innovación Educativa*, 211, 29-34.
- VIDAL, E. y VONO, D. (2011): "La inserción de las mujeres inmigradas en el mercado de trabajo español.", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 57, 3, 563-573.
- VILÀ BAÑOS, R. (2007): "La comunicación intercultural, nuevo reto educativo", en *Educación para la convivencia intercultural* (coord. Encarnación Soriano Ayala), Madrid: La Muralla, p. 259-294.
- VILA MERINO, E. S. (2013): "Cartografías interculturales: procesos educativos y traducción entre culturas.", *Teoría de la Educación*, 25, 2, 69-87.
- VILLERS, G. de (1996): "Psychanalyse et phénoménologie. L'apport de Binswanger à l'histoire de vie", *Pratiques de Formation (Analyses)*, 31, 51-63.
- VILLALBA, C. y ÁLVAREZ, N. (coords.) (2011): *Cuerpos políticos y agencia: reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad*. Granada: Universidad de Granada.
- VISAUTO VINACUA, B. (1989): *Técnicas de investigación social. I: Recogido de datos*. Barcelona: PPU.
- VULLIEZ, H. (1993): *Les secrets de Kaïdara: Les griots africains racontent*. Paris: Gallimard.

- WABGOU, M. (2012): "Imaginarios sobre África: retos y alternativas.", *Nova Africa: Centro d'Estudis Africans i Interculturals*, 28.
- WALZER, M. (1998): Tratado sobre la tolerancia. Barcelona: Paidós
- WALZER, M. y MILLER, D. (comps.) (1997): *Pluralismo, justicia e igualdad*. Buenos Aires: FCE.
- WATZLAWICK, P.; BAVELAS, J.B. y JACKSON, D. (2002): *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- WEBER, G. (ed.) (2009): *Felicidad dual. Bert Hellinger y su psicoterapia sistémica*. Barcelona: Herder.
- WHITE, M. y EPSTON, D. (1993): *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- WITTGENSTEIN, L. (1972): *Sobre la certidumbre*. Caracas: Tiempo Nuevo.
- WITTGENSTEIN, L. (1975): *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.
- WIEVIORKA, M. (1992): *El espacio de racismo*. Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. y HAMMERSLEY, M. (comps.) (1995): *Género, cultura y etnia en el escuela*. Barcelona: Paidós.
- WRIGHT MILLS, C. (1961): *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- YONTEF, G. (2009): *Proceso y diálogo en Psicoterapia Gestáltica*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- ZAMBRANO, M. (1989): *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- ZAPATA BARRERO, R. (2012): "Inmigración y diversidad.", *Claves de Razón Práctica*, 219, 36-39.
- ZAPATA BARRERO, R. (2007a): "Democracia y multiculturalidad: el 'ciudadanismo' como argumentación política.", *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 203-204, 171-195.
- ZAPATA BARRERO, R. (2007b): "La retórica de la ciudadanía y la inmigración.", *Claves de Razón Práctica*, 177, 32-37.
- ZAPATA BARRERO, R. (2005): "Una hermenéutica de la inmigración.", *Claves de Razón Práctica*, 158, 29-37.
- ZAPATA BARRERO, R. (2004): *Multiculturalidad e inmigración*. Madrid: Síntesis.
- ZAPATA BARRERO, R. (2001): "Estados, naciones y ciudadanos en un entorno multicultural", *Claves de Razón Práctica*, 114, 32-36.
- ZELLER, N. (2005): "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", McEwan, H. y Egan, K. (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 295-314.

